# إستراتيجيات التدريس الفعَال

# بين

# الكفايات التعليمية ونظريات التعلم

تأليف

الدكتور رائد أحمد إبراهيم الكريميين

جامعة البلقاء التطبيقية



# إستراتيجيات التدريس الفعّال

# بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلّم

**الطبعـة الأولـى**

**1437هـ - 2017م**






**شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع**

**المملكة الأردنية الهاشمية**

عمان – مقابل البوابة الرئيسية للجامعة الأردنية

تلفاكس : 0096265330508

جــوال : 00962795699711

**E-mail: academpub@yahoo.com**

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية

**2016/5/2093**

رقم التصنيف:371.3

المؤلف ومن في حكمه:

رائد أحمد الكريمين

الناشر

**شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع**

**عمان – الأردن**

عنوان الكتاب:

استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم

الواصفات:

/أساليب التدريس// التعليم قبل المدرسة/

**- يتحمـل المؤلـف كامـل المسـؤولية القانونيـة عـن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصـنف عـن رأي دائـرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى .**

**- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصـنفه ولا يعـبر هـذا المصـنف عـن رأي شركـة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع .**

**ISBN :978-9957-590-76-5**

# إستراتيجيات التدريس الفعّال

# بين الكفايات التعليمية و نظريات التعلّم


**تأليــف**

**الدكتور رائد أحمد إبراهيم الكريمين**

**فلسفة المناهج والتدريس ـ قسم العلوم التربوية**

**جامعة البلقاء التطبيقية ـ كلية السلط للعلوم الإنسانية**






**شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع**



# المقدمة

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على خير المرسلين محمد المصطفى، وعلى من سار على نهجه واقتفى، قال تعالى: ( وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ )إبراهيم: 7، ومن جعل الحمد خاتمة النعمة جعله الله فاتحة المزيد. وبعد...

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة وغير مسبوقة في شتى ميادين الحياة، ولم يعد بوسع الإنسان أن يحيط إلا بالقدر اليسير من هذه المعارف والتغيرات العلمية المتدفقة، وهذا يستلزم أفراد ذوي سمات خاصة، يستطيعون التكيف مع متطلبات التطور التقني العالي، والتفجر المعرفي الهائل في المجتمع، ولن يتأتى هذا إلا من خلال تطوير التعليم عن طريق وضع فلسفة جديدة تهدف إلى تغيير تفكير الطلاب باستخدام إستراتيجيات التدريس التي تواكب هذا التطور السريع في مجال التكنولوجيا ودورها في العملية التعليمية التعلّمية، حتى أصبحت عنصراً أساسياً ومكوناً رئيسياً لا يمكن الاستغناء عنه، إضافة إلى استخدام أساليب التفكير السديدة بالحوار والمناقشة المنظمة، والإجابة عن الأسئلة السابرة، وتنفيذ الواجبات الصفية والبيتية، ليكونوا قادرين على مجابهة المشاكل التي تواجههم في عالم سريع التغيّر، ويأتي هذا الكتاب ليعكس العلاقة العضوية والمشتركة بين علم التدريس والكفايات التعليمية وعمليات التعلّم.

يستهدف هذا الكتاب الموجه إلى المعلمين والمعلمات في ميدان التربية والتعليم والأكاديميين في التعليم العالي والمتخصصين بالمناهج وأساليب التدريس والطلبة وكل من له علاقة بتربية الطلاب، فقد حاولت أن أقدم فكراً متكاملاً يجمع بين النظرية والتطبيق التربوي بما يتناسب وقدرات واستعدادات الطلاب

من أجل إحداث تنمية شاملة ومتكاملة لجميع جوانب شخصيته، ومن أجل استخدامها لتسـهيل حياتهم وتنشئتهم على نحو سليم بما يحقق المعرفة والمتعة والإثارة أثناء عملية التعلّم والتعلـيم، ويُحدِثُ تعديل في سلوكه نحو الأفضل.

وقد وضع هذا الكتاب بأسلوب علمي دقيق في الكتابـة، ومعالجـة مضـامينه وفق تسلسل منطقي ومنظم ومختصر ومصاغ بلغة علمية صحيحة وسليمة تساعد المختص على اكتساب المهارات التدريسية وكيفية تنفيـذها وتنظـيم البيئـة الصـفيّة وإدارتها وضبطها، وتوجيه السلوك وضبطه على نحو يساعد الفرد على التكيف مـع المتغيرات البيئية والاجتماعية والثقافية التي تسود المجتمع الذي يعيش فيه، والذي بالتالي يساعد على رفع كفاءته المعرفية والسـلوكية وبمـا يحقـق الأهـداف التربويـة المنشودة.

وعموماً يقع هذا الكتـاب في سـبع وحـدات دراسـية، تمثـل بمجموعهـا جميـع جوانب علم التدريس ومفاهيمه وإستراتيجياته والكفايات التعليميـة لـدى المعلمـين ونظريات التعلّم المعرفية والسلوكية في مجـال التـدريس التـي تُعـدُّ المولـد الحقيقـي لعلم التدريس الـذي يعـود إلى المسـاهمات التربويـة التـي قـدمها ثورنـدايك وسـكنر وجثري وهل وواطسون وبياجيه وبرونـر وأوزوبـل خـلال القـرن المـاضي، وإنَّ دراسـة نظريات الـتعلّم وعملياتـه يمكننـا مـن وضـع المبـادئ والمفـاهيم والمنـاهج المرتبطـة بدراسة التغيرات التي تطرأُ على السلوك الإنساني والخبرة، ومن هذا المنطلق نجـد أن موضوع التعلّم على درجة عالية مـن الأهميـة والحساسـية البالغـة التـي في ضـوءها يمكن تفسير السلوكات والتنبؤ بها وتوجيههـا وضـبطها بمـا يعـود بـالنفع عـلى الفـرد والمجتمع أو كلاهما معاً. وقد اشتمل الكتاب على سبع وحـدات دراسـية مقسـمة إلى فصول هي على النحو الآتي:

**الوحـدة الأولى:** بعنـوان "**مقدمـة في علـم التـدريس ومصـطلحاته**"، وتضـمنت ماهية علم التدريس عدداً من التعريفات وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقـة، التـي وردت على ألسنة أشهر المختصين في حقل المناهج والتدريس وعلم التربية وكذلك بيـان أهم إستراتيجياته ومكوناته ومهاراته، والفروق الفرديـة، والجـودة الشـاملة في العمليـة التعليمية التعلّمية، ومفاهيم التعلّم والتعليم والفرق بينهما، وعلم التدريس ومكوناته ومهاراته.

**الوحدة الثانية:** فقد تناولت الوحدة الثانية **"مفاهيم الإدارة الصـفيّة"** فقـد ناقشت مفهـوم الإدارة الصـفيّة وبعـض المفـاهيم الأخـرى ذات العلاقـة، وأهميـة الإدارة الصفيّة، وعناصر نجاح الإدارة الصـفية، والمجـالات الهامـة لـلإدارة الصـفيّة، وأنماط الإدارة الصفية، والعوامل المؤثرة في إدارة الصف وضـبطه، والبيئـة الصـفيّة الآمنة.

**الوحدة الثالثة:** تمثل الوحدة الثالثة **"الأهداف التدريسية وأنواعها"** فقد ناقشت مفهـوم الأهـداف التدريسـية ومسـتوياتها، وشروط صـياغة الأهـداف السـلوكية، وتقـديم الأمثلـة عـلى الأهـداف السـلوكية أو النتاجـات التعليميـة، وفوائـد الأهـداف السـلوكية، ومجـالات الأهـداف السلوكية.

**الوحدة الرابعة:** تتناول عرضاً **"الإستراتيجيات التدريس"** وإبراز آلية تنفيـذها والمبـادئ والإجراءات والخطوات التي تنادي بها كل منها وما يميزهـا عـن الإسـتراتيجيات الأخـرى، ومـن هذه الإستراتيجيات التي تضمنتها هذه الوحدة على شـكل فصـول، الفصـل الأول: إسـتراتيجية المحاضرة، الفصـل الثـاني: إسـتراتيجية المناقشـة والحـوار، الفصـل الثالـث: إسـتراتيجية طريقـة المشروع، الفصـل الرابـع: إسـتراتيجية قبعـات التفكـير السـت، الفصـل الخـامس: إسـتراتيجية الـذكاءات المتعـددة (جـاردنر)، الفصـل السـادس: إسـتراتيجية تـدريس المفـاهيم، الفصـل

السابع: إستراتيجية التعلّم النشط، الفصل الثامن: إستراتيجية التعلّم المستند إلى الدماغ، الفصل التاسع: إستراتيجية التدريس باستخدام اللعب، الفصل العاشر: إستراتيجية التعلّم التعاوني، الفصل الحادي عشر: إستراتيجية التعلّم الإستقرائي، الفصل الثاني عشر: إستراتيجية التعلّم الإستنباطي أو الاستنتاجي، الفصل الثالث عشر: إستراتيجية الإستقصاء، الفصل الرابع عشر: إستراتيجية التعليم الاستكشافي لـ "جيروم برونر"، الفصل الخامس عشر: إستراتيجية المنظمات المتقدمة لـ "ديفيد أوزوبل"، الفصل السادس عشر: إستراتيجية تعلّم حل المشكلات، الفصل السابع عشر: الحقائب التعليمية، الفصل الثامن عشر: إستراتيجية الموديولات، الفصل التاسع عشر: إستراتيجية التعلّم المتمايز، الفصل العشرون: إستراتيجية العصف الذهني، الفصل الحادي والعشرين: التعليم والتكنولوجيا.

**الوحدة الخامسة:** واستعرضت الوحدة الخامسة **"إستراتيجيات التقويم الحديث وأدواته" وتضمنت** مفهوم التقويم، وأنواع التقويم، والتقويم الواقعي مفهومه وأهدافه، وأدوات التقويم البديل.

**الوحدة السادسة:** تناقش الوحدة السادسة مفهوم **"الكفايات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة"** وتمثل الوحدة السادسة حجر الزاوية في هذا الكتاب، حيث قدم المؤلف نظرية جديدة في التدريس ومجال الكفايات التعليمية وخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وقد تضمنت الوحدة عدة محاور وهي: المحور الأول: رياض الأطفال أهميتها وأهدافها، والمحور الثاني: معلمة رياض الأطفال أدوارها وأهداف تنمية كفاياتها ومهاراتها التواصلية، والمحور الثالث: المحاور التي تضمّنتها نظرية الاهتمامات، والمحور الرابع: مفهوم الكفايات التعليمية وتصنيفاتها، والمحور الخامس: كفايات مهارات التواصل (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)

في رياض الأطفال، والمحور السادس: تصميم البرامج التعليمية ـ التدريبية القائمة على الكفايات التعليمية ونظرية الاهتمامات.

**الوحدة السابعة:** تناقش الوحدة السابعة"**نظريات التعلم**"وناقشت النظرية السلوكية ل " برهس فردريك سكز" والنظرية الارتباطية ل" ثورتدايك ، والمفاهيم والمبادىء الأساسية في نظرية جثري حول مفهوم التعلم، ونظرية الحافز أو الدافع ل"كلارك هل"، ونظرية تكوين عقل الطفل أو النظرية المعرفية العقلية ل" جان بياجه".

وأخيراً إن العمل الإنساني لا يمكن أن يصل إلى درجة الكمال، فلا بدَّ أن يعتريه بعض النقصان أو الأخطاء والعيوب أو الهفوات أو المثالب، وقد لا يغطي جميع المساحات المتعلقة بعلم التدريس أو الكفايات التعليمية أو نظريات التعلّم، حيث يجد المؤلف نفسه أمام موضوعات تستحق أن تدرس بأسلوب علمي دقيق وفق تسلسل منطقي سليم وربطها بالواقع المُعاش مع التركيز على القضايا ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلّمية التي تهم الفرد والمجتمع من أجل بناءه وتطوره، فالخطأ أو الهفوة هو دليل إنسانيتي، فأنا لا أدعي الكمال، وأُقر بأنَّ عملي كسائر أعمال البشر في هذا الوجود، لابدّ وأن يصاب بخطأٍ هنا أو خطأٍ هناك، فإن أصبت فلنفسي وإن أخطأت فأقبلوا عذري ومن منا لا يخطي، فكل الشكر والتقدير لمن يقدم المساهمة أو الملاحظة أو الأفكار والآراء والإنتقادات البناءة التي من شأنها أن ترفع من سوية هذا العمل المتواضع وتطوره، آملاً أن يستمر العطاء والجهد في سبيل تطور وتقدم المعرفة ورفعة العلم.

**والله ولي التوفيق**

**المؤلف**

# الإهداء

**يقول جان جاك روسو:** من لا يستطيع أن يقوم بواجب الأبوة لا يحق له أن يتزوج وينجب أبناء.

**إلى** من علّموني كيف يكون للحياة قيمة ومعنى من خلال العلم النافع والمفيد والعمل الدؤوب.

**إلى** أبـي الـذي علّمني - بفضل اللـه - أول حرفٍ في الدنيا، وغرس في نفسي طيب الأخلاق، وحلوَ المعشر، وجعلني بكرم اللـه في أحسن حال وأعظم مكانة، فكم اشتاق لك يا أبي وأنا أعرف أنك لن ترجع أبدا ولن يأتي مثلك أحد، فبعدك يا أبي غيَب عن دنياي كل طعم حلو وغُلِّف القلب بالحسرة واللوعة، وجُفت بفراقك العروق، وانهدّت الحيلةُ والهمةُ.

**إلى** أمي، تلك التي رآني قلبها قبل عينيها، وحضنتني أحشاؤها قبل يديها، وعلمتني معنى أبجديات الشوق والحنين، أمي التي ما بخلت عليِّ يوماً بحنانها وعطفها وحبها وإنسانيتها، فأنا يا أمي أهوى مثوى التراب وما ضمَّ، ولن تغيبي يا أمي عن ذاكرتي ما دامت أنفاسي تجري في صدري، وحبك سيبقى نبضاً تردده شراييني.

ستبقى ذكراكما محفزي ودافعي للجد والعمل والاجتهاد.

**وإلى** روحيكما في جنات الخلد، في مقعد صدقٍ عند مليك مقتدر.

**إلى** رفيقة الدرب، في السراء والضراء، إلى زوجتي محبّةً ووفاءً.

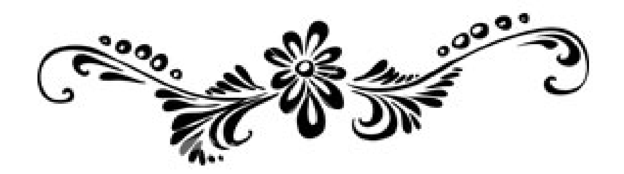
**إلى** ابنتي مستقبلاً، وأملاً، ورحمة وحنيناً.

**إلى** كل إخوتي كبيرهم وصغيرهم، تقديراً وإجلالاً.

# الوحدة الأولى

# مقدمة في علم التدريس

# و مصطلحاته



## المقدمة:

يعد التدريس علم وفن، ولكي يلم المعلم بهذا العلم ويتذوق هذا الفن، وينجز دوره بكفاءة وإيصال رسالته بحذاقة، لا بدّ له من أن يكون ملماً بالجوانب المهمة من سيكولوجية التعلّم، والظروف التي يتعلّم بها الطالب بشكل أفضل، والتزود بمهارات تعليمية متخصصة تؤهله لأن يكون معلماً قادراً على القيام بمهامه التعليمية على أفضل وجه، وأكثر فاعلية وكفاءة.

ويضيف نبهان (2008) إلى أنَّ التدريس الحديث لا يعتمد على استعمال عقل الطالب كمخزن لحفظ المعلومات، ولا يقوم على التلقين في اتجاه واحد من قبل المعلم، ولا يعتمد على خبرته بمهام التدريس فحسب، بل تعداه وتغيّر دور الطالب فأصبح مشاركاً في كل ما يحدث داخل الصف، والتدريس الحديث في المحصلة عمل علمي مخطط مسبقاً يستهدف مخرجات تعليمية تبدأ وتنتهي بالأهداف المرغوب تحقيقها.

إنَّ التدريس الفعّال نتاج مباشر لما يتصف به المعلم من خلفيات متنوعة، وخصائص وكفايات متميزة، وفي توجيه الطلاب وإرشادهم من خلال فهمهم لخصائصهم وحاجاتهم، وإحداث التعلّم لديهم بأسلوب يثير دافعيتهم وتعلمهم؛ ولكي يتحقق ذلك فقد حدد (إبراهيم وعبد الكريم، 2011) بعض الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها وهي: التخطيط الجيد لعمليات التدريس، التنظيم وإدارة الصف، الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، تقويم التحصيل.

والتدريس الفعّال يهتم ببناء المجتمع وتقدمه عن طريق بناء الطالب معرفياً وفكرياً وحركياً ووجدانياً واجتماعياً، من خلال تنظيم الشروط التي تراعي قدراتهم واستعداداتهم للتعلّم، وتحديد الأساليب والإجراءات التي تستخدم في الكشف عن هذه الاستعدادات، والأساليب التي تؤدي إلى إثارة الدافعية لديهم

للتعلّم والتخطيط، وتهيئة الظـروف والأجـواء التـي تـؤدي إلى حـدوث عمليـة التعلـيم والـتعلّم (الحيلة،2005). وإحداث تغير فكري وسلوكي لدى الطلاب بما يتوافق مع مقومات العمل التربوي السليم، وتحقيق القدرة التنافسية والتميّـز واعـتماد التقـويم الـذاتي في أداء العمـل (أبـو ملـوح، 2004).

وقد حدد روزن شاين وفرست (Rosen shine and Furst, 1973) صفات للتدريس الفعـال بناءً على مشاهدات طبيعية ومراقبة سلوك المعلـم داخـل الصـف الـدراسي تمثلـت بالحماسـة في مهنـة التـدريس، والجديـة في العمـل، والوضـوح في الأداء، والتنويـع في الأسـاليب المسـتخدمة في التدريس، ومنح الطلبة الفرص المختلفة لتعلم محتوى الاختبارات التحصيلية، واستخدام الأنشطة الصفية التي تركز على المهارات العقلية.

ويرى زيتون (2006) إلى أنَّ مهارات التدريس الفعّال تتمثل بالتهيئـة الذهنيـة، وتنويـع المثـيرات، واسـتخدام الوسـائل التعليميـة، وإثـارة الدافعيـة للـتعلّم، ووضـوح الشرح والتفسـير، والتعزيز، وتنويع الأسئلة وتدرجها من البسيط والسهل إلى المركـب أو المُعقّـد، واسـتقبال المعلـم لأسئلة الطلاب.

# الفصل الأول

# مقدمة في علم التدريس ومصطلحاته

يُعدُّ التدريس نشاطاً مستمراً ومتواصلاً يهدف إلى إثارة عمليات التعلّم وتسهيل مهمة تحقيقها، وتشكيل بيئة الطالب بصورة تمكنه من ممارسة سلوك محدد أو معين وفق شروط محددة، من خلال مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة ومخططة من المعلم الذي يُعدُّ دوره وسيطاً في إطار الموقف التربوي ـ التعليمي لكي يحدث التعلّم المنشود، فالتدريس علم له إستراتيجياته وطرائقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقفه التي يتفاعل معها الطلبة بغية الوصول إلى الأهداف المرسومة والمنشودة، وعليه يمكن تقديم مجموعة من التعريفات المختارة التي أوردها عدد من الباحثين فيما يخص موضوع علم التدريس (الزيود وآخرون، 1993؛ قطامي، أبو جابر، قطامي، 2000؛ الهمشري، 2001؛ الأحمد، 2001؛ قطامي وآخرون، 2003؛ الدريج، 2003؛ الساموك والسعدي، 2004؛ قطامي، 2004؛ سمارة، 2004؛ فرج، 2005؛ مرعي والحيلة، 2005؛ الخليفة، 2007؛ الريماوي وآخرون، 2008؛ الزغول، 2010؛ Coon, 1986).

● **علم التدريس:** هو العلم الذي يبحث في محتويات التدريس وطرائقه، ويتضمن محتوى التعليم، والطالب أثناء حدوث التعلّم، والمساعدة التي يقدمها المعلم لتسهيل التعلّم والتحصيل، وتوفير البيئة التعليمية باعتبارها مجالاً حيوياً للتعلّم.

- **التدريس:** هو ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة ومتتالية ومترابطة التي تسير وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلبة من أداءات لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

- **التدريس:** عملية منظمة وهادفة تقوم على إجراءات مخطط لها، وتسعى إلى نقل المعارف والخبرات والمهارات والقيم والعادات إلى الطلاب، من خلال التفاعل الإيجابي الفعّال بين عناصر العملية التدريسية وهي: المنهاج،المعلم، الطالب.

- **التدريس:** عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة الطالب والتي تشكل دوراً جزئياً فيها، ويتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلّم الطالب (قطامي وآخرون، 2000).

- **التصميم (Design):** مجموعة الإجراءات أو العمليات التي تتناول تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها.

- **تصميم التدريس:** عملية تخطيط منهجية تسبق تنفيذ الدرس، يتميز بالدقة ودرجة الاطلاع على التخطيط النظامي للمشروع التعليمي أو التدريبي، بهدف تحسين إجراءات عمليات التعلّم والتدريس والتدريب، وتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء التعلّم من خلال ابتكار الأدوات اللازمة لذلك وتعزيزها وتطويرها وتقويتها وتنقيتها وفق أهداف التحليل والتركيب والتقويم.

- **تصميم التدريس:** العملية المنهجية في ترجمة مبادئ التعلّم والتعليم إلى محددات للنشاطات والمواد التعليمية.

- **الإستراتيجية:** فن استخدام الإمكانات والوسائل والمعدات والأجهزة المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق الأهداف المرسومة على أفضل وجه.

- **الإستراتيجية:** خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتنفيذ الموقف التعليمي.

- **الإستراتيجية:** مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلبته لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي وذلك من خلال مجموعة من طرق التدريس.

- **الإستراتيجية:** مجموعة من الإجراءات والخطوات والوسائل التي ينفذها المدرس بشكل منتظم ومتسلسل معدة مسبقاً ومناسبة لأهداف الموقف التعليمي، لتمكين الطالب من القدرات التعليمية المخططة أثناء تنفيذ الدرس وبطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة والمحددة بأقصى فاعلية وكفاءة وفي ضوء الإمكانات المتاحة (عطية، 2008).

- **إستراتيجية التدريس (Teaching Strategy):** مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل ومتتابع ومتعاقب داخل الصف لتحقيق الأهداف التدريسية المرجوة على أكمل وجه.

- **الطريقة:** وسيلة اتصال يستخدمها المعلم من أجل إيصال أمثلة الدرس وهي أشمل من الأسلوب ولها خصائص معينة.

- **الطريقة:** الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في إيصال محتوى المنهاج للطلبة أثناء الموقف الصفي.

- **الطريقة:** مجموعة من الخطوات التي تتضمن المناقشة أو توجيه الأسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة يستخدمها المعلم لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف التي يرغبون التوصل إليها أثناء الموقف التعليمي أو خارجه.

- **الطريقة التعليمية:** نمط عام يتخذه عامة المعلمين في موقف تعليمي معين.

- **طريقة التدريس (Teaching Method):** هي الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطلبة أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

- **طريقة التدريس:** خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة يسلكها المعلم لمساعدة الطلاب على فهم المادة الدراسية وبما يحقق أهدافها بصورة مرغوبة وجيدة.

- **مدخل التدريس (Teaching Approach):** مجموعة من المسلمات أو الافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة التي سنقوم بتدريسها، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلّمها وهذه المسلمات أو الافتراضات لا تقبل الجدل فيما بين أصحابها المختصين في المادة الدراسية وفي تدريسها.

- **المواقف التدريسية:** مجموعة المواقف الناتجة عن دراسة طبيعة كل من طرق التدريس وأساليب التدريس وإستراتيجيات التدريس وذلك بهدف تقديم محتوى المنهج على نحو أفضل من خلال تفاعل المعلم مع التلميذ داخل الصف.

- **التدريس (Teaching):** عبارة عن كل الجهود المبذولة من قبل المعلم من أجل مساعدة الطالب على النمو الشامل والمتكامل كل وفق ظروفه وطاقاته وقدراته واستعداداته.

- **التدريس:** عملية اتصال إنساني وفق منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات بصورة منظمة ومقصودة ومخططة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وطلابه داخل الغرفة الصفيّة أو المدرسة وتحت إشرافه بقصد إيصال المعلومات والمهارات إلى الطالب ومساعدته على التعلّم والنمو المتكامل.

- **التدريس الفعّال:** هو ذلك النوع من التدريس الذي يكسب الطالب مهارات ومعارف ومعلومات واتجاهات معينة إلى أقصى ما تسمح به قدراته ويترك أثراً في نفسه من الناحية السلوكية والعلمية.

- **الأسلوب:** سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين ويصبح سمة خاصة به ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلم مع آخر بنفس درجة التماثل، قد يكون التشابه في أمور معينة، وقد يختلف في أمور أخرى.

- **الأسلوب:** مجموعة قواعد وضوابط أو كيفيات ينفذ بها طريقة التدريس بما يحقق الأهداف الموضوعة للدرس، وهي ترتبط بالمعلم وسماته الشخصية.

- **أسلوب التدريس (Teaching Style):** الكيفية التي تنظم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب وتعرض عليه ويعيشها لتحقيق أهداف الدرس وهي ترتبط بخصائص الشخصية للمدرس.

- **أسلوب التدريس:** مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه أو النمط الذي يفضله المعلم، لأن أسلوب التدريس يختلف من معلم لآخر رغم أن طريقة التدريس واحدة، بمعنى آخر أن أسلوب التدريس يرتبط إرتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم.

- **أسلوب التدريس:** الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، وهو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ويرتبط بخصائص الشخصية للمعلم.

**ما الفرق بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية؟.**

| الأسلوب | الطريقة | الإستراتيجية |
|---|---|---|
| • هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس وتميّزه عن غيره من المعلمين، وهو يرتبط بالخصائص والسمات الشخصية للمعلم. | • هي وسيلة اتصال يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس لطلابه، والطريق أشمل من الأسلوب، ولها خصائص معينة. | • هي طرق التدريس وأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم لتمثيل الأهداف التربوية، وهي أعم وأشمل من طريقة التدريس. |

**ما الفرق بين مفهوم التعلّم ومفهوم التعليم؟.**

**(زيتون، 2001: 54-55؛ فاروق وعبد الصبور، 2001: 88؛ كوجك، 1997: 100-101).**

| التعلّم | التعليم | التدريس |
|---|---|---|
| • يُعدُّ التعلّم أشمل من مفهوم التعليم، فهو يحدث عند الإنسان والحيوان، لذلك يستخدم لفظ تدريب الحيوان وليس تعليمه، مثل تعلّم الدولفين وسط بركة الماء، أو الفأر من خلال السير في متاهة من خلال عملية التدريب. | • يقتصر حدوثه على الإنسان في ظروف منظمة.<br>• الدافع للتعلم خارجي، من خلال استثارة المعلم لدفع الطلبة من أجل حدوث التعلّم.<br>• يتم بطريقة مقصودة ومنظمة يتحكم المعلم بالشروط والعناصر والأهداف.<br>يتم التعليم وفق خطوات | • التدريس مفهوم أعم وأشمل من التعليم.<br>• التدريس لفظة عامة تطلق في الموقف المقصود وخاضعاً للضبط والتوجيه أو غير المقصود غير خاضع للضبط والتوجيه والتحكم مثل: حضور خطبة الجمعة.<br>• دور المدرس مرشد وموجه ومُعِدٌّ للبيئة التعليمية. |

| • الدافع للتعلّم غالباً ذاتي بدون معلم.<br>• يتم بطريقة غير مقصودة، قد يتعلّم أشياء تسره أو تضره أو تنفعه.<br>• قد يتخذ التعلّم شكلاً استبصارياً مفاجئاً.<br>• التعلّم شبه دائم في سلوك الفر يستدل عليه من خلال الممارسة والأداء.<br>• التعلّم لا يتوقف حدوثه على التدريس، لأن هناك كثير من الأشياء نتعلمها من الحياة نفسها بالتجربة والمحاولة والخطأ أو الصدفة. | منظمة من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول.<br>• التعليم لا يطلق إلا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط.<br>• التعليم لا يؤدي إلى التدريس بينما العكس صحيح. | • التدريس يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية هي: عملية التصميم، عملية التنفيذ، عملية التقويم.<br>• وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين كشرط لعملية التعلّم. |
|---|---|---|

- **الكفاءة:** مجموعة من التصرفات الاجتماعية والمعرفية والمهارية والوجدانية والحركية والتي تتفاعل فيما بينها والتي بدورها تُمكِّنُ الفرد من ممارسة دور معين أو وظيفة أو نشاط أو مهمة أو عمل مُعقّد على أكمل وجه، وهي تمثل عمق المعرفة وجودة المهارة حول مادة دراسية أو موضوع دراسي معين.

- **كفايات التدريس:** القدرات والطاقات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليتمكن من التدريس بكفاءة وحيوية ونشاط وفاعلية وبمستوى معين من التميّز في الأداء.

- **المهارة:** القدرة على القيام بعمليات التدريس بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة.

- **مهارات التدريس (Teaching Skills):** القدرة على أداء عملي لنشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكات والأداءات المعرفية والحركية والاجتماعية، ويمكن تقيميه في ضوء معايير الدقة والسرعة في الإنجاز والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة.

- **مهارات التدريس:** قدرة المعلم على أداء وممارسة مهمات التدريس بفعالية وإتقان.

- **بيئة الصف المدرسي:** المناخ الذي يهيؤه المعلم لطلابه بالصف نتيجة إدراكه إلى مفهوم كل من طريقة التدريس وأسلوب التدريس وإستراتيجية التدريس أثناء تقديمه لمحتوى المنهج في المواقف التدريسية المتباينة.

- **مفهوم الشخصية للمعلم:** هي جملة الصفات العقلية والنفسية والجسمية، وتتكون الشخصية من الأبعاد التالية: الجسمية، العقلية المعرفية، المزاجية، البيئية، الخُلقية.

- **النتاجات التعليمية:** هي التغيرات المنتظر تحقيقها في سلوك الطالب نتيجة لعملية التعلّم كإضافة معلومات جديدة إلى ما لديه من معلومات في البنية المعرفية أو إكسابه مهارات معينة في حقل معين من الحقول المعرفية أو تنمية مفاهيم أو اتجاهات معينة لديه أو نمط تفكير أو استبصار أو تقدير أو نحو ذلك.

# الفصـل الثانـي

# الفروق الفردية

- **الفروق الفردية:** هي الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعـي في الصـفات المختلفـة مثل الكفاءات، الاهتمامات، القدرات، والصفات الجسدية، والصفات العقلية، وقـد يضـيق مـدى هذه الفروق أو يتسعُ وفقاً لتوزع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات كماً ونوعاً وخاصـة التي نعمل على تحليلها ودراستها.

**مظاهر الفروق الفردية:**

**أولاً: المظاهر الجسمية:**

- بنية الجسم من حيث عمليات النضج والنمو.
- الحالة الصحية العامة.
- حالة الجهاز العصبي.
- حالة الغدد الصماء.
- الجوانب النفس حركية.

**ثانياً: المظاهر العقلية:**

- الذكاء العام.
- الذكاء الطائفي (التذكر، الإدراك، التطبيق ... الخ).
- الـذكاء الخـاص (تـذكر الأرقـام والأعـداد، الألفـاظ، الإدراك المكـاني، الطلاقـة اللفظيـة والتعبيرية).

**ثالثاً: المظاهر الوجدانية:**

- القيم والاتجاهات.

- العواطف والميول.
- الإنبساط والإنطواء.
- الإنشراح والقلق.
- الثبات وعدم الاستقرار العاطفي.

**ما أبرز العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية؟**

- العوامل الوراثية
- العوامل البيئية
- درجة الدافعية
- درجة تعقيد السلوك
- العمر الزمني
- التدريب والتكرار والخبرة

**كيف يمكن للمعلم قياس الفروق الفردية بين طلبة الصف؟**

1. **قياس الجوانب الجسمية والصحية:** مثل الطول والوزن والقدرة على التحمل وبذل الجهد البدني، وطبيعة الأمراض التي تصيبه، وكيفية الوقاية والمعالجة منها.
2. **قياس القدرات العقلية:** يتم ذلك عن طريق استخدام اختبارات الذكاء والاستعدادات والقدرات الخاصة من خلال مؤشراتها السلوكية والتي يقوم بها الأخصائيون.
3. **قياس جوانب المهارات الأدبية:** وهي تتعلق بالمهارات الأدبية مثل مهارة الكتابة والرسم والعزف والأداء الدرامي المسرحي الكوميدي والتراجيدي، الغناء، من خلال استخدام بطاقة الملاحظة المقننة الخاصة بكل جانب من هذه الجوانب.

4. **قياس الجوانب الخاصة بسمات الشخصية**: مثل الميول والقيم والإتجاهات والسمات الأخلاقية والمزاج والطموح، ويمكن قياسها عن طريق اختبارات الشخصية، وبطاقات الملاحظة، والمقابلات الشخصية تحت إشراف أخصائيين مؤهلين ومدربين.
5. **قياس الجوانب الخاصة بالتحصيل الدراسي:** ويتم ذلك من خلال الاختبارات المدرسية التحريرية والمقالية والشفوية والعلمية والموضوعية والملاحظة المباشرة.

# الفصل الثالث

# الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلّمية

- **الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلّمية:** استحضار احتياجات الطلاب والمجتمع وجميع المستفدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وهي تعني جودة الأداء والقرار والتنفيذ وغايتها التميّز.

**ما هي العوامل التي أدت إلى ظهور الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلّمية؟.**

1. تطور الفكر التربوي وتغيّر وظيفة التربية.
2. التغيّر في النظريات الاجتماعية والتربوية.
3. التطور العلمي والمعرفي الهائل وثورة تكنولوجيا المعلومات.
4. عدم قدرة المنهج التقليدي على تلبية حاجات الطالب والمجتمع.
5. ظهور مفاهيم الإقتصاد المعرفي والعولمة واتجاه النظم في العملية التعليمية.
6. تبني إستراتيجيات حديثة في التدريس.
7. ظهور التكتلات السياسة والإقتصادية.
8. العولمة واستحقاقها في تشعب التعليم.
9. ظهور بعض الإتجاهات الحديثة كالحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.
10. ربط التعلّم بسوق العمل.
11. الثورة الصناعية والتطور الصناعي المهني.

**ما العلاقة بين عمليات التدريس وبناء المنهج والجودة الشاملة:**

1. أن يتسم محتوى المنهج وأنشطته بالإنفتاح والقدرة على المنافسة العالمية.

2. توجيه العملية التربوية نحو الابتكار والتعلّم الذاتي والقيام بدور العالم المكتشف.
3. استجابة المحتوى للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية.
4. جودة المعلم كونه يشكل ركناً أساسياً في المنهج من حيث التأهيل العلمي، التأهيل السلوكي المنهجي، التأهيل الثقافي وثقافة الجودة الشاملة، التأهيل النظري والتطبيقي، الحيوية والنشاط والمرونة والآصالة والتفاؤل والتعاون.
5. أن لا يتعارض المحتوى مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع.
6. جودة الإنفاق، وجودة المباني وتجهيزاتها.
7. حداثة المحتوى وأنشطته واهتمامه بالجوانب التطبيقية ومدى جودتها ودقتها وتميّزها.

# الفصل الرابع

# التعلّم والتعليم

• **التعليم (Instruction):** مفهوم أعم وأشمل من مصطلح التدريس وهو عبارة عن عملية مخططة منظمة وهادفة ومتناسقة ومتعاقبة قد تكون مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة، قد تكون داخل المدرسة أو خارجها في زمن محدد أو غير محدد ويقوم بها المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الطالب على اكتساب الخبرات التعليمية، لتحقيق أهداف تربوية مقصودة.

• **التعلّم (Learning):** تغيّر مستمر ونسبي في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج أو الظروف العارضة، ويستدل عليها من خلال السلوك.

• **التعلّم:** مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعلّم والأداء التحصيلي للطلاب.

• **التعلّم:** عملية حيوية تحدث للكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية والخبرات الثابتة نسبياً التي يستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس في ضوء الخبرات التي مرو بها.

• **التعلّم:** عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية، وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به.

**ما هي الركائز الأساسية لعملية التعلّم؟.**

1. وجود الفرد أو الطالب كمحور مهم في العملية التعليمية في مواجهة المواقف المألوفة والجديدة.
2. وجود دافع لأن لكل إنسان دافع نحو تحقيق هدف معين.

3. استخدام المكافأة والتشجيع والثناء أثناء المواقف التعليمية.

4. التدريب: إن كثرة التدريب والمحاولة والممارسة من قبل الطالب تقلل أخطاءه.

5. التقسيم: كلما قام الطالب بتقسيم الموضوع والوقت كلما سهلت عليه عملية التعلّم.

6. المشاركة الإيجابية بالمناقشة والحوار وأداء المهام.

7. النصح والإرشاد من قبل المعلم تجاه طلابه.

**خصائص التعلّم:**

- تغيّر شبه دائم في السلوك والخبرة.
- يحدث التعلّم نتيجة الخبرة والممارسة والتفاعل مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية.
- التعلّم لا يرتبط بزمان ومكان معينين.
- التعلّم عملية تراكمية تدريجية جراء تفاعله مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية.
- التعلّم يشمل السلوكات والخبرات المقبولة وغير المقبولة.
- قد تكون مقصودة نحو هدف معين أو قد تكون عرضية غير مقصودة.
- التعلّم يشمل جميع التغيرات الثابتة نسبياً بفعل عوامل الخبرة والممارسة والمران.
- التعلّم عملية شاملة لجميع المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والحركية والأخلاقية.

**إن التعلّم الجيد يتميز بصفات أربع هي:**

1. بقاء التعلّم أو الاحتفاظ به.

2. قدرة الطالب على الإفادة منه واستخدامه في مواقف جديدة أو مواقف مماثلة.

3. لا يتطلب أن ينفق الطالب في سبيله وقت أطول مما يجب.

4. لا يقتضي أن يبذل الطالب في سبيله جهداً كبيراً لا داعٍ له.

**المعايير التي تستخدم لقياس عملية التعلّم ومدى جودتها ومنها:**

1. **السرعة:** الزمن الذي يستغرقه الطالب لتعلّم مهارة أو سلوك معين، أو سرعة تنفيذ المهمة المناطة به.

2. **الدقة:** وهي تتمثل بقلة عدد الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء تنفيذ المهمة أو عند القيام بالسلوك.

3. **المهارة:** قدرة الطالب على التكيف مع الأدوار المتعددة، بحيث يتمكن من أداء المهارة أو السلوك بسرعة وجودة ودقة وإتقان عالي في مختلف الظروف والمواقف التي تواجهه.

4. **عدد المحاولات اللازمة لعملية التعلّم:** وهي تتعلق في عدد المحاولات التي يحتاجها الطالب لتعلّم مهارة أو عمل أو مهمة أو سلوك معين.

5. **قوة الاستجابة:** وتتمثل قوة الاستجابة وشدّتها حسب المواقف المثيرة التي يواجهها الطالب.

6. **كمون الاستجابة:** وهو الزمن الفاصل بين التعرض للمثيرات والاستجابة لتلك المثيرات.

7. **احتمالية الاستجابة:** وتعني احتمالية ظهور الاستجابة من نوع معين في موقف معين.

**مبادئ التعلّم الصفي الفعّال:**

1. ارتباط التعلّم باستعداد الطالب لنوع وطبيعة المادة العلمية الطالبة وطبيعة التجربة أو المهارة أو السلوك.
2. ارتباط التعلّم بحاجات الطالب ليكون التعلّم جزءاً مكملاً لنظام حياته.
3. مشاركة الطالب الإيجابية النشطة في التعلّم.
4. الابتعاد عن كراهية الطالب للمادة أو المعلم لأنها تعوق التعلّم.
5. توفير مبدأ الأمان والطمأنينة للطالب.
6. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فالطالب يقل حماسه وقدرته على التعلّم عندما تكون أهداف العملية التعليمية غامضة أو مبهمة وبعيدة عن فهمه واحتياجاته.
7. توظيف ما لدى الطالب من معارف وحقائق ومعلومات، إذ لا يحدث التمييز إلا بعد تمام تكامل وإدماج المفردات والمعاني والجمل والنظريات السابقة والربط بينها مع ما هو جديد.
8. تجنب التكرار الممل للأسلوب أو المعلومات، رغم أن التكرار يُعلم التثبيت والإتقان، إلا أنّه قد يسبب الملل والضجر أو السأم أو العزوف عن التعلّم عند الطالب إذا تمّ استخدامه بكثرة.
9. مراعاة الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية للطالب.

**العوامل المؤثرة في فاعلية التعلّم الصفي الفعّال:**

1. خصائص الطالب.
2. خصائص المعلم.
3. سلوك المعلم والطالب.
4. خصائص المادة الدراسية.

5. الصفات الطبيعية للمدرسة (الوسائل والتجهيزات التعليمية المتعلقة بمادة التعلّم).

6. القوى الخارجية (البيت، الجيرة، البيئة الثقافية، نظرة المجتمع إلى المدرسة).

7. صفات المجموعة (التركيب الاجتماعي الذي يتكون منه الصف المدرسي والذي يتضمن القدرات والصفات والاتجاهات والميول والقيم والعادات والخبرات السابقة لدى الطلاب، ومدى التباين والتجانس في الوسط الاجتماعي للمدرسة من حيث الظروف والمستويات الاقتصادية والاجتماعية للطلبة).

# الفصل الخامس

# علم التدريس ومكوناته ومهاراته

## ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه الباحثين في علم التدريس:

- الأهداف التربوية عامة وواسعة والوقت المدرسي يتضمن خطط وخبرات ضيقة يصعب تحقيقها.
- زيادة حجم المادة الدراسية، دون السماح لذاتية الطالب لتحقيقها.
- كثرة مسؤوليات وأداء المعلم الصفي والتدريسي.
- تداخل الأدوار بين المعلم والطالب والوسائل والإجراءات.
- صعوبة الضبط والتنبؤ بالإجراءات الخاصة بعملية التدريس.
- صعوبة التعرف على خصائص الطلاب بالطريقة الفردية.

## مكونات عملية التدريس عند أندرسون وبيرنز:

1. **الغرض:** ويشير إلى أنّ عملية التدريس منظمة وهادفة ولها غرض وهو تعلّم كمي ونوعي من المعارف وكسب مهارات واتجاهات مرغوبة.
2. **المطالب:** أن عملية التدريس لها مطالب تحددها طبيعة المادة وخصائص الطلاب وسمات المعلم وبيئة المدرسة وإمكاناتها.
3. **التصميم:** وهذا المُكوِّن يشتمل على الإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبعها المعلم في تحقيق التعلّم.
4. **التنظيم الصفي:** ويقصد به تنظيم تعلّم الطلاب، ونوع التدريس المُقدّم فردي أم جماعي.

5. **وقت التدريس:** الفترة التي يستمر فيها التدريس، ووقت حدوثه (يحتاج إلى زمن قصير، أو زمن طويل) الذي يتحدد وفقاً لنوعيته ومدى شموليته للمعارف والحقائق والنظريات.

6. **التعليم:** ويهتم هذا البعد بالتفاعل بين المعلم والطلاب ويركز على سلوك كل منهما على إنفراد أو بشكل مجتمع.

**مكونات نظام التدريس:** يتكون نظام التدريس من خمسة مكونات وهي:

1. المعلم
2. الطالب
3. المنهاج
4. البيئة الصفيّة
5. النتاجات التعليمية

**المكونات التي تشتمل عليها عملية تصميم التدريس:**

1. عمليات وإجراءات.
2. الأهداف التدريسية.
3. حاجات الطالب وطرائق تحقيقها.
4. وجود معايير يستطيع المعلم من خلالها فهم الأهداف وتحديدها.
5. تحديد بيئة التعلّم والتدريب.

**مكونات إستراتيجيات التدريس:**

1. الأهداف التدريسية.
2. التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.
3. تقديم الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل للوصول إلى الأهداف.

4. تهيئة الجو التعليمي وإدارة وتنظيم الصف واستخدام طرائق التدريس الحديثة أثناء الموقف التعليمي.
5. استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها أثناء سير الموقف التعليمي.
6. تقديم الإرشادات والتوجيهات للطلبة لإكسابهم المعرف الجديدة.

**تصنيفات إستراتيجيات التدريس:**

1. إستراتيجيات التدريس التي محورها المعلم: (طريقة المحاضرة، الأسئلة، العرض العملي).
2. إستراتيجيات التدريس التي محورها الطالب: (الدراسة المعملية، الطرق البحثية، التعلّم المبرمج، التعلّم الفردي، الموديولات، التعلّم الذاتي).
3. إستراتيجيات التدريس التي محورها المعلم والطالب: (المناقشة، الحوار والمناظرات، المشروع، التعلّم التعاوني، طرق اللجان ...الخ).
4. إستراتيجيات التدريس التي تتم في ضوء الطريقة التي يحصل بها التعلّم بتوجيه من المعلم على المعارف والحقائق والمهارات (الموجهة من المعلم) مثل:

- **التدريس غير المباشر**: وفيه يتم التوجه من الجزء إلى القواعد ويسمى هذا الاتجاه (الإستقرائي الإستدلالي).
- **التدريس المباشر**: وهو الذي يقوم فيه المعلم بالعرض والإنتقال من القانون أو المبدأ أو القاعدة إلى تحليل وتجزئة المواقف المعرفية إلى جزئياتها ويسمى هذا الاتجاه (الإستنباطي القياسي).

**مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس:**

1. الشمول: وتُعنى بالمواقف والاحتمالات المتوقعة أثناء الموقف التعليمي.
2. المرونة والقابلية للتطوير.

3. ربطها بالأهداف التدريسية الأساسية.
4. معالجة الفروق الفردية بين الطلاب.
5. مراعاة نمط التدريس ونوعه فردي أو جماعي.
6. مراعاة الإمكانات والوسائل والمعدات والأجهزة المتاحة.

**صنّفَ (Sharma,1982) المعلمون وفقاً لأربعة أصناف في استخدامهم لإستراتيجيات التدريس:**

1. المعلم المتميز يلهم ويثير التفكير (A Great Teacher Inspires).
2. المعلم الجيد يعرض (A Great Teacher Demonstrates).
3. المعلم المتوسط يفسر (An Average Teacher explains).
4. المعلم الضعيف يلقن (A poor Teacher tells).

**من هو المعلم الذي يتمتع بخصائص القيادة والثقة بالنفس؟** هو المعلم الذي يقوم بالممارسات الآتية:

1. يخطط للمواقف الصفيّة بطريقة جيدة.
2. يستثير دافعية تعلّم الطلبة ويشاركهم في المواقف التعليمية.
3. يدفع الطلبة إلى تحمل مسؤلياتهم والوصول حسب نظرية الدافعية إلى مواقع الضبط الذاتي.
4. يعودهم على الاستقلال بالقرارات والتحكم بها وفقاً للممارسات الصفيّة.
5. يجعل تعلّم الطلبة تعلُّماً تلقائياً إيجابياً حينما يكونوا مدفوعين بدوافع إيجابية داخلية.
6. مساندة الطلبة في تحقيق التوازن المعرفي والعاطفي وتحقيق حالة الإبداع والشعور بالإنجاز والتميّز والتفوق.

7. الوقـوف إلى جانـب الطلبـة في كـل الأحـوال والظـروف لاسـتغلال أقصى طاقـاتهم وقدراتهم للتعلّم.

**العوامل التي تؤثر في إستراتيجيات أو طرائق التدريس:**

1. موقف المعلم من مهنة التدريس.
2. كفاءة المعلم أكاديمياً وتربوياً ومسلكياً.
3. خبرات المعلم.
4. حماس المعلم للمهنة والعمل بها.
5. مستوى الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم.
6. تنظيم المنهج الدراسي وأهدافه.
7. التوجيه والتدريب المستمر للمعلم.
8. البيئية المدرسية والصفيّة.
9. توفر الأدوات والمعدات والأجهزة والوسائل التعليمية.
10. عدد الطلبة في الغرفة الصفيّة والزمن المتاح.

**المبادئ العامة التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدام إستراتيجيات التدريس:**

- الانتقال من السهل إلى الصعب.
- الانتقال من البسيط إلى المعقد.
- الانتقال من العام إلى الخاص.
- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من الكل إلى الجزء.
- التدرج من الجزء إلى الكل.
- التدرج من المحسوس إلى المجرد أو الشكلي.

**ما هي مهارات التدريس الفعّال الأساسية؟.**

- مهارة تهيئة الجو الدراسي (مهارة التهيئة الذهنية): تهيئة أذهان الطلاب بعنصري الإثارة والتشويق لما سيتم عرضه من مادة علمية جديدة واستثارة دافعيتهم للتعلّم من خلال القصص أو الوسائل التعليمية المشوقة.
- مهارة استخدام الأسئلة الشفوية.
- استخدام أسلوب الثناء والمدح والتعزيز.

  - استخدام وسائل إيجابية لفظية: (أحسنت، جميل، رائع، جيد، ممتاز، نعم أكمل).
  - استخدام وسائل إيجابية غير لفظية: مثل (الإيماءات، الابتسام، الإشارات، مسح اليد على الرأس).
  - استخدام وسائل التعزيز الإيجابي الجزئي: تعزيز الإجابة المقبولة من الإجابة.
  - استخدام وسائل التعزيز الإيجابي المؤجل: كأن يقول المدرس لطالب هل تذكر ما قلته قبل قليل حول الفقرة ... يجيب.
  - استخدام التعزيز السلبي: إيقاف العقاب إذا أدوا السلوك المرغوب فيه بشكل مناسب ومقبول.
  - استخدام أسلوب التجاهل والإهمال الكامل لسلوك الطالب.
  - تجنب استخدام الوسائل السلبية اللفظية وشبه اللفظية وغير اللفظية.

- مهارة وضوح الشرح والتفسير: مدى امتلاك المدرس للقدرات اللغوية والعقلية التي من خلالها يستطيع إيصال شرحه للطلاب بيسر وسلاسة وسهولة من خلال التغيير في إستراتيجيات التدريس وتنوعها حسب الموقف التعليمي، واستخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات وإمكانات الطلاب العقلية أو

الأدائية، التي تمكنهم من اكتساب المعرفة فهماً وتطبيقاً وتحليلاً وتركيباً، وهذه المهارة تتألف من مهارات فرعية هي:

- استخدام الشرح والتفسير المتسلسل والمتدرج والمترابط.
- البدء بالقانون ثمّ المثال ثمّ القانون.
- استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية.
- الإسهاب والتكرار المنظم والهادف والمقصود.
- عدم استخدام الجمل الناقصة أو غير المناسبة أو المفردات والتعابير غير الملائمة.
- عدم استخدام العبارات غير الواضحة أو عدم وضوح النص أو المعنى.
- عرض الأفكار الجديدة بعد أن يتم ربطها بالأفكار السابقة.

- مهارة إدارة الصف.
- مهارة قوة الشخصية ومرونتها في التعامل بنفس الوقت.
- القوة في الإلقاء "تنوع المثيرات والمنبهات والأنشطة للطلبة" والمقصود بها:

- الإيماءات (حركة الرأس واليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة أو العكس)
- استخدام تعبيرات لفظية.
- التحرك في غرفة الصف.
- الصمت الذي يتخلل عرض المدرس لموضوع معين.
- حركة المعلم الهادفة المقصودة من مكان إلى آخر في الموقف التدريسي.
- تغير نبرة الصوت وقوته وسرعته في بعض الكلمات والجمل.
- إشارات المعلم لجذب الانتباه.
- حركات الطلاب ومشاركتهم أثناء الموقف التدريسي.

- مهارة استخدام الوسائل التعليمية (النماذج، العينات، البطاقات، الصور، الرسوم، الخرائط، الأفلام، الشرائح، التسجيلات الصوتية، التلفاز ...الخ).
- مهارة إثارة الدافعية نحو التعلّم: حيث تجعل الطلاب يقبلون على التعلّم، وتقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم، وتحفز المشاعر والأحاسيس والاندماج في مواقف التعلّم، بحيث يكون تعلماً له معنى بدلاً من الحفظ الصم، وتساعد على توجيه ميول الطلاب واهتماماتهم بما يدرسون.
- مهارة المناقشة: تنمية روح الفريق والعمل الجماعي بين الطلبة أنفسهم والمعلم وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية.
- مهارة التفاعل الإيجابي مع الطلاب: وتتضمن هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية ومنها:
  - تقبل أفكار الطلاب.
  - ربط أفكار الطلاب بالمواقف التعليمية المطروحة.
  - استخدام أفكار الطلاب الرئيسية والثانوية للموضوع.
  - استخدام أساليب المدح والثناء والتعزيز.
- مهارة التعامل مع أنماط الطلاب المختلفة:

- **النمط الأول المثاليون:** وهم أشخاص يظهرون تصرفات فيها نوع من التهور لإحساسهم وشعورهم أن قيمتهم تنبع من خلال أدائهم وإنجازاتهم، وعندما يجدون أن إنجازاتهم لم تصل لمرحلة التوقعات مما يبحثون ويريدون، يأخذهم جانب القلق والاغتراب.
- **النمط الثاني مرهفو الإحساس:** وهم الأشخاص الذين يكونون أكثر إحاطة ودراية بمحيطهم وبيئتهم والاختلافات والفوارق التي تميزهم عن رفاقهم أو أقرانهم، فهم أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب.

- **النمط الثالث المبدعون المتفوقون:** وهم الأشخاص الذين يشعرون بالأرق والتعب المفرط وعدم القيمة، والعزلة والانطواء والغربة والاكتئاب، وضعف القدرة على التركيز، بسبب عدم توفر البرامج المناسبة لإمكاناتهم وقدراتهم؛ إضافة إلى أن البرامج لا تلبي طموحاتهم واحتياجاتهم.
- **النمط الرابع متشعبوا التفكير:** وهم الأشخاص الذي يعانون من مشكلات ذاتية تتعلق في طريقة التفكير، فمثلاً عندما يعطون إجابة قد تبدو منطقية ومقبولة بالنسبة لهم، ولكنها قد تبدو غير مألوفة لنا أو غريبة، وخصوصاً لدى بعض أقرانهم.
- **النمط الخامس المتمردون عند الإجابة:** هم الأشخاص الذين عندما يطلب منهم أداء مهمة أو واجب معين فإنهم يبتكرون وسائل وأساليب جديدة وبسرعة فائقة وفيها نوع من التحدي للمعلم والزملاء، ولو من وجهة نظرهم فهذا يدل على شعورهم بالفوارق الفردية بينهم وبين أقرانهم.
- **النمط السادس الموهوبون:** وهم الأشخاص المخفقون دراسياً ولكنهم موهوبون، وعادة يميلون لانتقاد أنفسهم بشدة أو يغطون هذا الفشل أو الإخفاق بسلوك العدوان واللامبالاة، ويصابون بإحباط بسبب قلة تحملهم للمواقف داخل للصف، ونتيجة لذلك افتقدوا النظام، وتطوير المهارات والعادات الدراسية الضرورية للعملية التعليمية في المراحل المتقدمة، ومع ذلك فهم الثمرة التي نرجوها من البرامج التعليمية الحديثة لأنهم القادرين على إدارة هذا المجتمع وتحديد مستقبله وتطلعاته.
- **النمط السابع المترددون:** وهم الأشخاص الذين يصابون باضطراب في الجهاز العصبي، مما يبدو عليه عدم الثقة بالنفس، وعدم الاستقرار في القول والفعل أو المسلك والتصرف، وتكون قراراتهم خارجة عن ذاتهم.

- **النمط الثامن مغلقوا التفكير:** وهم أشخاص لا يحبون التجديد والتغيير ولا يتقبلون الأفكار الجدية ويتمسكون بالقواعد والنظم الاعتيادية أو التقليدية، الثبات في الرأي ولا يستجيب بسهولة لأي أفكار أو اقتراحات جديدة.
- **النمط الإيجابي والمتعاون:** يمتاز هؤلاء الأشخاص بالتفاعل الإيجابي، والهدوء والانتباه والإصغاء الجيد، والتأني في الحديث والسلوك والتصرفات، والتنافس الشريف، وقبول الرأي والرأي الآخر، فهم متعاونون ويميلون للمشاركة في المحافظة على البيئة التعليمية برمتها.

**أدوار المعلم:**

يمكن تحديد أدوار المعلم بأنها أدوار مُتغيّرة ومتداخلة ومتشابكة فيما بينها، وعليه أن يتسم بالمرونة وفق ما تضيفه مستحدثات العلم والتكنولوجيا وثورة الاتصالات مما ينتج تغيّرات في إستراتيجيات وطرائق تدريس المواد الدراسية لإحداث التعلّم المرغوب فيه وتغير سلوك الطلاب وتعزز تقدمهم وتطورهم، وأساليب تعامل الطالب معها، وأحد الأدوار المهمة له أنّه صاحب القرار في الصف والموجه الأول للأنشطة الصفيّة، وعليه يُمكن أن تقع أدوار المعلم ضمن ثلاث وظائف متسلسلة لضمان عمله وإحداث التعلّم المرغوب وهي:

**الوظيفة الأولى:** المعلم كخبير للتعليم أي هو الشخص الذي يخطط للتعلّم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً له، إضافة إلى أنه هو من يصوغ الأهداف التدريسية، ويحدد القرارات مسبقاً في ماذا يُعلم، وكيف يُعلّم، وما هي المواد المستخدمة في عملية التعلّم، وما الطرق المناسبة للمحتوى، وكيف يمكن تقويم مدخلات التعلّم.

**الوظيفة الثانية:** قائد ومنظم للخبرات التعليمية والأحداث التدريسية وتنظيم بيئة التعلّم تنظيماً مقصوداً، وإدارتها وضبطها من خلال تنظيم أدوار

الطلبة في تفاعلاتهم مع الخبرات التي تقدم لهم أثناء الموقف التعليمي، وآلية تنظيم استخدام المعدَّات والأجهزة والتقنيات ووسائط الاتصال وضبط أوقات استخدامها.

**الوظيفة الثالثة:** مُرشد ومُوجه وميسّر ومُربي، وفي هذه الوظيفة ينبغي أن يكون المعلم حساساً للسلوك الإنساني، وأن يعمل على إعداد الطالب لتحمل المسؤولية وبناء البنية المعرفية بالمفاهيم والأفكار والحقائق والنظريات، وإرشاده وتوجيهه صوب السلوكات الإيجابية، وتشجيعه على تحقيق الإبداع، والتطلع نحو الإنجاز والتفوق.

**ما هي الأسباب التي تقف وراء تدني ظهور قيادات صفيّة طلابية؟.**

1. قلة أو ندرة النماذج القيادية المربية التي تُعرض لهم في الغرفة الصفيّة خاصة أو المدرسة بشكل عام.
2. ضعف ممارسة المهارات القياديّة فيما بينهم في ظل ممارسة بعض المعلمين لسلوكيات التخويف والتهديد والوعيد والقمع والقهر.
3. تدريب الطلبة على سلوك الامتثال والطاعة العمياء.
4. الاعتقاد السائد لدى بعض المعلمين أنّ ممارسة القمع والقهر والعنف تقلل من احتمالية ظهور سلوك التمرد والعنف من قبل الطلبة.

**أخي المعلم:** إنَّ نجاح عملية التدريس مقرونة بك أنت المعلم، لذا عليك الاهتمام بإتقان المهارات التدريسية الآتية لإنجاز درس ناجح ومتميّز:

**أولاً مهارات التخطيط للدرس:** وهي تصور قبلي من المعلم للمواقف التعليمية التي ستتم في الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية، وتشمل:

- تحليل المحتوى التعليمي.
- تحديد عناصر تخطيط الدرس.

- تحليل خصائص الطالب.
- تحديد النتاجات التعليمية.

**ثانياً: مهارات التنفيذ:** وتعني تنفيذ الموقف التعليمي وتشمل مجموعة مهارات فرعية أهمها:

- عرض المحتوى التعليمي.
- مهارة التهيئة والغلق.
- صياغة الأسئلة ودقتها ومستوياتها بالنسبة للطلبة.
- طرح الأسئلة والتدرج فيها.
- إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- مهارة تنويع المثيرات.
- استخدام أساليب المدح والثناء والتعزيز.
- التركيز على مهارات الاتصال والتواصل.
- إدارة الصف وضبطه وتنظيمه.
- التوظيف الفعّال لمصادر التعلّم واستغلال البيئة ومحتوياتها.
- مهارة التغذية الراجعة أو المرتدة.

**ثالثاً: مهارات استخدام إستراتيجيات التقويم الحديث وأدواته:** وتعني تقويم الموقف التعليمي بعد تنفيذه، وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها: (سيتم التعرض لها لاحقاً بالتفصيل).

- مهارة التقويم القبلي.
- مهارة التقويم التشخيصي.
- مهارة التقويم البنائي أو التكويني.
- مهارة التقويم الختامي.

**كيف يمكن توظيف المهارات الحياتية وأساليب تنميتها في ظل إستراتيجيات التدريس؟.**

• **المهارات الحياتية:** هي مجموعة الأداءات التي تساعد الطلاب على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية لمواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم ومجتمعهم وبيئتهم.

• **المهارات الحياتية:** هي المهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي، وتحمل المسؤولية والاستقلالية، والتفكير الناقد، والتوجيه الذاتي، والأنشطة الاقتصادية، والتفاعل الاجتماعي، أثناء ممارسته لحياته اليومية بإعتبار هذه المواقف ميزات تتطلب استجابات يعكسها نوع السلوك الصادر من الفرد.

- **محاور المهارات الحياتية:**

1. **مهارات انفعالية ومنها:** ضبط المشاعر، التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، سعة الصدر والتسامح، المرونة والقدرة على التكيف، مواكبة التغيير، تنمية قوة الإرادة والتصميم، تقدير مشاعر الآخرين.

2. **مهارات اجتماعية ومنها:** احترام الذات، تحمل المسؤولية، تكوين العلاقات، القدرة على التفاوض والحوار، الاعتماد على النفس، اتخاذ القرارات الصحيحة، احترام الرأي والرأي الآخر، القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، المشاركة في الأعمال الجماعية، وتقبل الاختلافات ووجهات النظر.

3. **مهارات عقلية ومنها:** القدرة على التعلّم الذاتي والتعلّم المستمر، القدرة على التنبؤ بالأحداث، القدرة على التخطيط السليم، القدرة على التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي والإبتكاري، القدرة على البحث وإجراء التجارب، وإدراك العلاقات.

**ويمكن العمل على تنمية المهارات الحياتية من خلال:**

**أولاً: التفهم الاجتماعي:**

- التعاطف مع الآخرين.
- احترام حقوق الآخرين.
- الإستماع الجيد للآخرين.
- تقدير الفروق الفردية.
- إتباع التعليمات.

**ثانياً: الصداقات والتواصل اللفظي:**

- التعلّم التعاوني.
- ممارسة لعب الدور.
- ممارسة الأنشطة والألعاب الجماعية.
- التمثيل والدراما من خلال استخدام نماذج التدريب بمساعدة الرفاق.

**ثالثاً: التوجيه والوعي الذاتي:**

- تحديد الحاجات الجسمية والميول والإتجاهات.
- تحديد العواطف والمشاعر.
- تقبل النقد البناء.
- التعبير عن المشاعر وإرضاء عن الذات.

**رابعاً: السلوك المسؤول اجتماعياً:**

- احترام السلطة وإتباع القوانين والتعليمات.
- الالتزام بلوائح ونظم المدرسة الداخلية والخارجية.
- احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم.
- استثمار الوقت الحر بشكل بناء.

**خامساً: الاستقلالية:**

- الإندماج في المجتمع.
- تحمل المسؤولية.
- عمل الأشياء دون مساعدة.

**سادساً: العلاقات الاجتماعية:**

- الإستماع للآخرين والإستجابة لهم.
- اختيار الأصدقاء والعمل عل بناء وتكوين العلاقات الوطيدة معهم والمحافظة عليها.
- تقديم المساعدة والعون للآخرين.

**سابعاً: حل المشكلات:**

- التفاوض وحل النزاعات.
- طلب المساعدة عند الضرورة.
- تحديد المشكلات وإيجاد الحلول.
- توقع نتائج الأفعال.
- تقييم البدائل.

**ثامناً: التواصل مع الآخرين:**

- حسن التصرف في المواقف الطارئة.
- الإصغاء الجيد إلى الأخرين.
- فهم الدلالات اللفظية وغير اللفظية للتواصل.

**تاسعاً: المبادئ الصحية والسلامة العامة، وأساليب الإدارة المنزلية:**

- اختيار الأغذية وكيفية تناولها.
- المهارات المنزلية.

- ارتداء الملابس.
- النظافة العامة والشخصية.
- ممارسة التمرينات الرياضية الفردية والجماعية.

ويكمن دور المعلم في تعليم الطلاب مفاهيم المهارات الحياتية لمساعدتهم على التعرف على حركة المجتمع والتعامل مع أفراده ومؤسساته وفاعلياته، وهو عمل علمي وتعليمي وتربوي وثقافي يُعدُّ لبنة أساسية من لبنات التنشئة الاجتماعية للجيل الجديد، ومن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعليم المهارات الحياتية: الحوار والمناقشة، التعلّم التعاوني، ممارسة لعب الدور، استخدام اللعب الجماعي، التمثيل والتدريب بمساعدة الرفاق، حل المشكلات، الإستقصاء، التفكير الناقد.

**مكونات عملية التدريس:**

نظراً لأنَّ عملية التدريس من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك الطالب للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية في ضوء تفعيل دور الطالب في عملية التعلّم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى، ومع هذا فإننا نجد أنفسنا مضطرين لإيراد الكثير من الدلائل القرآنية الكريمة التي تتعلق نصاً أو استنباطاً بقضية من قضايا التربية أو بناء جانب من جوانب سلوك الإنسان إكساباً أو الغاءاً أو تعديلاً في ظل التساؤلات الأساسية المحددة للإطار النظري لمكونات عملية التدريس التي تخص المعلم المتميز الذي يطرح التساؤلات الآتية عند قيامه بعملية التدريس لكي يضمن نجاحه في عملية التدريس وهي:

**1.لماذا نعلم:** لتكن إجابتك أيها المعلم من رؤية ورسالة وقيم جوهرية أساسية تعكس فلسفتك كمعلم متميّز، فلماذا نُعلم بمعنى ما الغايات والأغراض من

التربيـة؟ مـا الأهـداف والمقاصـد التـي نسـعى إلى تحقيقهـا مـن عمليـة التربيـة والتعلـيم؛ فالأهداف والغايات قد تتمثل مبدأ الإيمان، مبدأ العلم، الفطـرة الإنسـانية، نـوازع الإنسـان، البيئة الإجتماعية، الطاقة الإنسانية الكامنة، الفروق الفردية، الحياة والموت. يقول اللـه عـز وجل (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ {56/51} مَا أُرِيدُ مِنْهُم مِّن رِّزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَن يُطْعِمُونِ {57/51} إِنَّ اللـهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ {58/51} فَإِنَّ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذَنُوبًا مِّثْلَ ذَنُوبِ أَصْحَابِهِمْ فَلَا يَسْتَعْجِلُونِ {59/51} فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ كَفَرُوا مِن يَوْمِهِمُ الَّذِي يُوعَدُونَ) الذاريات: 56-60

وقوله تعالى: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ) الجمعة: 2

**2. ماذا نُعلِّم:** هل المحتوى الموجود بين يدينا يقود إلى تدريس فعّـال؟ وهـل المحتـوى التعليمـي المقدم كافي للطلبة؟ وهل يحتاج إلى الإثـراء؟ وهـل يسـاعد الطلبـة عـلى امـتلاك قـدرات عقليـه ومهارات تفكير عليا؟ ماذا نُعلم معنى ما مصادر التعليم والمعرفة التي نستخرج منها المعلومات والحقائق، المبادئ والمفاهيم والنظريات والقوانين، الميول والاتجاهات والقيم، المنـاهج ومهـارات التفكير، ألوان التذوق التي تُكوّن المادة التعليمية للطالـب، يقـول اللــه عـز وجـل (وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى {1/53} مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى {2/53} وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى {3/53} إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى {4/53} عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى) النجم: 1-5

وقوله تعالى:( سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ) فصلت: 53

**3. من نُعلّم:** المعلم المتميّز لا بدَّ وأن يفكر ملياً في فئة الطلبة المستهدفة مـن عمليـة التعلـيم، وطاقـاتهم وقـدراتهم واسـتعداداتهم واحتياجـاتهم ورغبـاتهم وتوجهـاتهم وميـولهم، وعنـدما نقـول مـن نُعلّـم فكأننـا نقـول مـا أصـل الإنسـان؟ كيـف وجـد

الإنسان؟ ما طبيعة الإنسان؟ ما هي مطالب الإنسان؟ ما جوانب الإنسان؟ ما مدى قابليته للتعلّم؟ إذاً نحن نتحدث عن أحد المحاور الهامة في العملية التربوية وهو الإنسان. يقول الله تعالى: (إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا {70/ 19} إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا {70/ 20} وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا) المعارج: 19-21

وقوله تعالى (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ {28/15} فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِينَ ) الحجر: 28-29

4. **كيف نُعلّم:** بمعنى ما هي الطريقة التي من خلالها نقدم المحتوى التعليمي للطلبة؟ ما هي الوسائل والأنشطة التي يمكن استخدامها مع المحتوى التعليمي؟ ما هي المبادئ والقوانين التي تقوم عليها تلك الطرق والإستراتيجيات والإجراءات والوسائل؟ يقول الله عز وجل في سورة الكهف (وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاء فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا) الكهف: 45

وقوله تعالى في سورة الأعراف (وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ذَّلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ {176/7} سَاء مَثَلاً الْقَوْمُ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا وَأَنفُسَهُمْ كَانُواْ يَظْلِمُونَ) الأعراف: 176-177

ومن الأساليب التي نعلم بها الطلبة العصف الذهني (فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ ) الطارق: 5، أسلوب الاكتشاف، المحاضرة، الحوار الجدلي (وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ) العنكبوت: 46، أسلوب

الاستقصاء (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً ) الإسراء: 36، الحوار والمناقشـة، أسلوب القصـص، الحكمـة والموعظـة الحسـنة، ضرب (إِنَّ اللـهَ لاَ يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا ) البقرة: 26أسلوب القدوة، أسلوب الترغيب والترهيب.

**5.أين نُعلّم:** بمعنـى مـا المؤسسـات التربويـة والتعليميـة التـي ينبغـي أن تتـولى عمليـة التربيـة والتعليم، ومـا شروط بنائهـا وأسسـها ومبادئهـا. وهـذا يعنـي وجـوب عمليـة الـتعلّم في البيـت والمسجد والمدرسة ومؤسسات المجتمع، وعدم إستواء الطالب المتعلم مع الجاهـل. ومـن الآيـات القرآنية الدالة على ذلك قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللـهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) لقمان: 13

وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللـهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ) التحريم: 6

**6.متى نُعلّم:** هل يرتبط التعليم بسن معين؟ هل التعليم موقوف على الصغار دون الكبار؟ هـل هو مستمر مدى الحياة؟ قال اللـه تعـالى: (قَالُواْ إِن يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَّهُ مِن قَبْلُ فَأَسَرَّهَا يُوسُفُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يُبْدِهَا لَهُمْ قَالَ أَنتُمْ شَرٌّ مَّكَانًا وَاللـهُ أَعْلَمْ بِمَا تَصِفُونَ) يوسف: ٧٧

**7.مدى ما تحقق من نواتج التعلّم.**

## مراجع الوحدة الأولى:

### المراجع باللغة العربية:


- إبراهيم، مجدي عزيز.(2002). **التدريس الفعّال ما هيته مهاراته وإداراته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو نمرة " محمد خميس ".(2003). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ( العلوم الإنسانية)** المجلد(17) العدد (2) ص 502 – 538.
- الأحمد، ردينة عثمان.(2001). **طرائق التدريس، منهج وأسلوب ووسيلة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- بهادر، سعدية محمد.(2008). **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسه**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جامل، عبد الرحمن.(2000). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، عمان: دار المناهج.
- جاراللـه، عادل .(2009). **تقويم منهج رياض الطلاب بالجمهورية اليمنية في ضوء الآداب الإسلامية**. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء: اليمن.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر. (2007). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**. ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
- الدريج، محمد.(2003). **مدخل إلى علم التدريس**. العين: دار الكتاب الجامعي.

- الرواضية، صالح وآخرون.(2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**. ط1. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.
- زيتون، حسن. (2006). **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب. القاهرة.
- سماره، فوزي أحمد.(2004). **التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق**. ط1. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.
- الساموك، سعدون، والسعدي ساهرة.(2004). **مهارات التدريس والتدريب عليها، نماذج تدريبية على المهارات**. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الصغيّر، علي. ( 2002 ). إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة**، جامعة الإسكندرية، كلية التربية الرياضية، العدد(22).
- عدس، محمد.(2000). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو وحمدان، محمد ( 2005) مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة دراسة المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد 104، يوليو.
- عقل، فواز.(2002). التدريس الفعّال لدى معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مدينة نابلس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، (العلوم الإنسانية)، المجلد 16(2)، ص 442-468.
- فرج، عبد اللطيف حسين.(2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**. ط1, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة.(2004). **مهارات التدريس الفعّال**. ط1. عمان: دار الفكر.

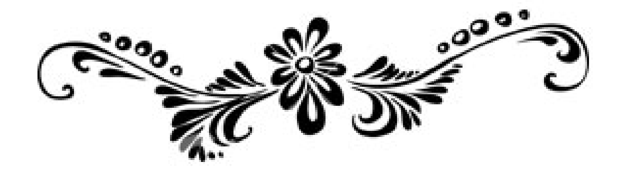
- الكرش، محمد (1990). بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الطلاب. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "إعداد المعلم التراكمات والتحديات، بالإسكندرية"، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد (3)، ص 1127- 1138.
- النداف، عبدالسلام وابوزمع ،علي.(2003). دراسة تحليليه لأهم عناصر التدريس الفعال للمواد العملية في التربية الرياضية، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات**, مجلد (18)العدد (1) ص281_307.
- ياسين، نوال حامد.(2001). تقويم مهارات معلمات رياض الطلاب بالعاصمة المقدسة. **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية، المجلد (15)، العدد (1)، كلية التربية، جامعة أم القرى.


## المراجع باللغة الأجنبية:


- Owens, K.B. (2002). Child and Adolescent Development an Integrated Approach. Australia: Wadsworth Publishing Company, Thomson learning performance in primary school. **Topics in Early Childhood Special Education,** Viol 10, No (2) Pp 48 – 66.
- Parker, J. (1995), Secondary Teachers Views of Effective Teaching In Physical Education, **Journal of Teaching in Physical Education**, V. 14 (2), Pp. 127 – 139.
- Ocepeck. L.J. (1994). Selected elements of effective teaching, A Study of perception of high school teachers in Illinois, **PhD Dissertation Indiana**, and Ohio., DAI, 54,3394-A.
- - Rosenshine, B. and Furst, N., (1973). The use of direct observation to study teaching, In R. Travers (Ed.), **Second Handbook of research on education**. Chicago: Rand McNally.

# الوحدة الثانية

# الإدارة الصفيّة



**المقدمة:**

الإدارة الصفية ليست قيوداً حديدية تلـزم جلـوس الطـلاب بمقاعـدهم، ولا تعنـي حـتماً طلاب بلا حركة، ولا تتحقق مع أجسام طلابية قلقة، فالإدارة الصفية تحتاج إلى فهم وتواصل مع الطلبة للحفاظ على بيئة الصف التي تحث الطالب على الـتعلّم، وقـد تكـون قائمـة عـلى أسـاس عشق ودعوة المعلم للفوضى المنتظمة في صفه ومع طلابه، والإدارة الصفية تحتـاج معلـم يتمتـع بمهارات عاليـة في الاتصـال والتواصـل والإخـلاص في العمـل والحـب للمهنـة، وصـاحب الإطلالـة الفعالة والكاريزما العالية، والمعزز والمشجع لطلبته، والمسهل لمعومات الدرس مـن خـلال الشرح الملهم والمثير لضمان نجاح العملية التعليمية، ولتحقيق الإنجاز والتفوق والإبداع، وتهيئة الطالب لعالم الغد.

- **الإدارة:** توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هدف مشترك باستعمال وظائف التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والرقابـة والمتابعـة للوصـول إلى الهدف المشترك المطلوب بأقصى كفاءة وفعالية ممكنتين من خلال تنظـيم هـذه الجهـود وتنسيقها.

- **الإدارة الصفيّة:** هي ذلك الموقف التعليمي الـذي يكـون وقعـه كبـيراً في نفـوس المعلمين والمعلمات القـدامى والجـدد في إدارة الصـف وضـبطه لتسـهيل عمليـة التربيـة الصفيّة.

- **الإدارة الصـفيّة:** مجموعـة مـن المبـادئ والإجـراءات والمهـارات التنظيميـة المصممة وفق تنظـيم معـين لتسـهيل عمليـة التربيـة الصـفيّة، حيـث تتجـه بالطاقـات والقـدرات والإمكانـات البشريـة والماديـة نحـو تحقيـق الأهـداف التعليميـة التعلّميـة المقصودة.

- **الإدارة الصفيّة:** مجمل عمليات التوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها المعلم والمتعلمون في غرفة الصف وما ينشأ عن هذه الجهود من أنماط سلوكية.

- **الإدارة الصفية:** فن وعلم، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل وخارج الغرفة الصفيّة، وعلم بذاته بقوانينه وتعليماته وإجراءاته.

- **الإدارة الصفيّة:** هي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على بقائها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية المنشودة والهادفة.

- **الإدارة الصفية:** مجموعة من الأنشطة التي يحاول المعلم من خلالها تعزيز السلوكات المقبولة والمرغوبة فيها لدى طلبته، وإيقاف أو إلغاء السلوكات غير المرغوب فيها التي تتنافى مع القيم الأخلاقية المجتمعية.

- **الإدارة الصفيّة:** تهيئة الأجواء المناسبة والإمكانات وتوظيف قدرات الطلبة ونشاطاتهم لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية منشودة.

- **الإدارة الصفيّة:** مجموعة من الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المقبولة لدى الطلاب، وتهيئة الجو الودي التفاعلي وتحقيق مظهر اجتماعي فعّال ومنتج داخل الغرفة الصفيّة والمحافظة على استمراره.

- **يستخلص من التعريفات السابقة لمفهوم الإدارة الصفيّة:**

1. الإدارة الصفيّة فن وعلم.
2. الإدارة الصفيّة تتكون من عالمين مختلفين عالم الإدارة وعالم التربية ويجمع بينهما العنصر البشري.
3. تحدد دور المعلم والطالب.

4. فيها التوجيه والتفاعل بين قطبي العملية التعليمية التعلّمية وأنماط السلوك.
5. إدارة الصف وضبطه.
6. تنظيم الخبرات والمواد والأجهزة لتسيير التعلّم.

**أهمية الإدارة الصفيّة:**

1. توفير المناخ العاطفي والاجتماعي.
2. تنظيم بيئة التعلّم.
3. توفير الخبرات التعليمية.
4. حفظ النظام.
5. ملاحظة تفاعل الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم.
6. تحقيق الأهداف التربوية وصياغة التعلّم في صورة نتاجات فردية وجماعية للطلاب.
7. تنمية الاتجاهات والقيم السلوكية الشخصية والمجتمعية المرغوبة ليكون عنصراً فاعلاً ومفيداً في مجتمعه.

**أبرز خصائص المعلم الناجح في إدارة الصف:**

1. التمكن من المادة العلمية.
2. الكفاءة المهنية والمسلكية.
3. التنوع في أساليب التدريس.
4. الديمقراطية والتسامح ومشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات.
5. التحضير المسبق للمادة والحماس الشديد لها.
6. مراعاة الفروق الفردية.
7. توزيع الأسئلة بالتدرج وبكل شفافية وعدالة بين الطلاب.
8. الصبر والتحلي بالأخلاق الفاضلة.

9. التأهيل العلمي والإلمام بالمنهاج والأهداف.
10. القيافة والمظهر اللائق.
11. استخدام أساليب التعزيز والمدح والثناء.
12. تنمية مظاهر الضبط الذاتي والطاعة الواعية عند الطلاب.

**أهم الأساليب التي تساعد المعلم في إدارة الصف بفاعلية:**

- التأكيد على استخدام أساليب التعزيز والمدح والثناء كوسيلة للتأكيد على الأوجه الإيجابية للطالب.
- حسن الإستماع والإصغاء والنظر للطالب.
- استخدام إعادة التوجيه بأكثر من إستراتيجية كي تساعد الطلبة الذين يعانون من مشكلة الاشتراك مع الآخرين.
- استخدام الأدوات المثيرة للاهتمام (الحاسوب التعليمي، العينات من البيئة، الزيارات العلمية، الصور والنماذج، الأنشطة الحركية المصاحبة للموضوع).

**أهم عناصر نجاح الإدارة الصفية:**

- التخطيط الجيد والتحضير للدرس.
- التنظيم وتوفير الجو الملائم للتدريس.
- التنسيق والتواصل الفاعل بين المدرسة والأهل.
- المحافظة على التوجيه وضبط الصف.
- الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- القيادة والاتصال الفاعل بين المعلم والإدارة وبين المعلمين أنفسهم.
- شخصية المعلم وحماسه للتدريس وتقبله للمهنة.
- التقويم.

**المجالات الهامة للإدارة الصفيّة:**

**أولاً: المهمات الإدارية العادية وتشمل:**

- تفقد الحضور والغياب.
- توزيع القرطاسية والدفاتر.
- توفير الوسائل والمواد التعليمية المتعلقة بموضوع الدرس.
- ترتيب المقاعد والمحافظة عليها.
- الإشراف والمتابعة على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

**ثانياً: مهمات تنظيم عملية التفاعل الصفي:**

- **الكلام المباشر:** وهو الكلام الذي يصدر عن المعلم دون إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، ومن أنماط هذا الكلام: المحاضرة والشرح مع تفاعل محدود جداً، ينتقد ويعطي توجيهات.
- **الكلام غير المباشر:** وهو نمط يتيح الفرصة أمام الطلاب للاستجابة والكلام بحرية داخل الصف ومنها: تقبل المشاعر، وتقبل النقد البناء، وتقبل الأفكار وتشجيعها، وطرح الأسئلة المحددة والعريضة التي تتطلب التحليل والتفسير والتركيب والإستنتاج والتقويم.

**ثالثاً: المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية:**

- الإنجاز والإتقان والتفوق باعتباره دافعاً.
- القدرة على القيام بالأعمال يكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار باعتباره دافعاً.
- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلّم.

**أنماط الإدارة الصفية:**

**أولاً: النمط التسلطي:** وهو من أنماط القيادة القهرية والقمعية والدكتاتورية التسلطية التي يستخدم فيها المعلم سلطته ووظيفته ويدير عمله بطريقة فردية تبتعد عن منطق الجماعة وتقدير الآخرين وتقبل آرائهم.

**الآثار السلبية للنمط التسلطي:**

1. فقد الأمن والطمأنينة والاستقرار لدى الطلبة.
2. الخوف من المبادرة والإدلاء برأيه.
3. تزيد من ضعف ثقة الطالب بنفسه.
4. الطاعة العمياء من باب الخوف لا من باب القناعة و الرضى.
5. يشعر الطالب بفقدان الاستقلالية وقوة الشخصية والاعتماد على النفس.

**الآثار الإيجابية للنمط التسلطي:**

1. الضبط الجيد للصف وتنظيمه.
2. زيادة النتاجات التعليمية.
3. ضبط الطلبة الفوضويين والمزعجين وكف تأثيرهم سلباً على الآخرين.
4. تحقيق هيبة المعلم واحترامه.

**ثانياً: النمط التقليدي:** يستند سلوك المعلم في هذا النمط على قاعدة احترام الكبير باعتباره أكثر خبرة وتجربة وأفصح بياناً وأعلم بما يصلحهم.

**الآثار السلبية للنمط التقليدي:**

1. ذوبان شخصية الطالب أمام المعلم.
2. عدم قدرة الطالب على اتخاذ القرارات المستقلة.
3. قتل الإبداع والابتكار والإنتاج عند الطالب.

4. بناء الكاريزما الروتينية المملة عند الطالب.

5. عدم القدرة على مواجهة المواقف الجديدة والطارئة، لأنه نمط يقوم على الحفظ والتلقين دون المناقشة والحوار.

**الآثار الإيجابية للنمط التقليدي:**

1. احترام الكبير وتقدير المعلم.
2. المتابعة والمراقبة لسلوك الطالب.
3. توسع مدارك وخبرات الطلبة، لأهمية الدور الإشرافي للمعلم عليهم.
4. أهمية المحافظة على الإرث القديم في العملية التعليمية.

**ثالثاً: النمط الفوضوي السائب:** هذا النوع على نقيض بين النمط التسلطي ويكون دور المعلم:

- ترك الحرية في اتخاذ القرارات ويعتمد على الطلبة في تخطيط النشاط وتنفيذه.
- غير مبالي أو مهتم لما يجري بالصف.
- لا يقدم العون والمشورة لطلابه.
- علاقاته مع الطلبة بلا حدود.
- لا يعالج المواقف الخاطئة الصادرة من الطلبة ويكتفي بالرجاء من الطلبة بالهدوء المُخجِل.
- يقدم الدرس مستعيناً بالوسائل والأدوات لوحده دون أي مشارة من الطلاب.

**الآثار السلبية للنمط الفوضوي السائب:**

1. الاستطراد في الشرح وتقديم المعلومات غير المفيدة وهدر الوقت بالأسئلة غير المفيدة أيضاً.

2. إهمال الواجبات البيتية والتركيز على أسلوب الحفظ والتلقين.
3. قلة مردود الإنتاج التعليمي.
4. شعور الطلبة بالقلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس لعدم قدرة المعلم على استخدام أساليب التوجيه والإرشاد.
5. كثرة التصرفات السلبية والاتجاهات الخاطئة غير المرغوب بها لدى الطلبة.

**رابعاً: النمط الديمقراطي:** هو نمط يمنح قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية للطلاب في مزاولة الأنشطة الصفيّة والأنماط السلوكية التي تزيد من فرص تعلمهم وتواصلهم مع بعضهم البعض، إضافة إلى أنه يسمح للطلاب باتخاذ القرارات المناسبة في اختيار أصدقاء العمل، وإشاعة الجو الملائم من الود والألفة بين المعلم والطالب لبلوغ الهدف المشترك والحصول على أفضل النتائج.

**الآثار الإيجابية للنمط الديمقراطي:**

1. العمل في جو من الود والألفة والمحبة والطمأنينة بين المعلم والطالب.
2. تلبية احتياجات الطلاب من الجوانب الاجتماعية والنفسية والإنسانية.
3. استثارة الهمم لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل الإقبال على التعلّم والتعليم.
4. فتح قنوات الاتصال بينه وبين الطلاب أنفسهم.
5. متابعة سير العمل حتى وفي حال غياب المعلم مما يجعل إنتاج الطلبة أكثر على المدى البعيد.
6. يسمح للطلبة بتقييم أعمالهم تقييماً ذاتياً.
7. يمتدح الطلاب ويشجعهم وينسق العمل المشترك بين الجميع.

**العوامل المؤثرة في إدارة الصف وضبطه:**

1. نمط النظام المدرسي السائد.
2. نمط ونوع الإدارة الصفية.
3. وضوح الأهداف التربوية والتعليمية.
4. القواعد والقوانين الصفيّة.
5. أساليب التعزيز والمدح والثناء والتشجيع.
6. تبادل الخبرات التعليمية بين المعلم والطالب.
7. النقد البناء الهادف لا النقد الساخر غير المفيد.
8. الصمت الفعّال ذو التأثر والتأثير لا الصمت القسري.

**من الأمثلة للإخلال بالنظام:**

- الحديث دون إذن.
- العدوان البدني واللفظي على الزملاء.
- عدم انتظار الدور في الحديث.
- رفع الصوت بالكلام.
- كثرة الكلام.
- الأحاديث الجانبية مع الزملاء.
- التحرك داخل الصف دون إذن.
- المجادلة والمشادة الكلامية مع المعلم.
- إثارة الأسئلة التفجيرية للمعلم.
- الكتابة على الجدران والمقاعد الدراسية وتدميرها.
- الإنسحاب من أنشطة الصف بالخجل وصفوف المشاركة.

**ما هي البيئة الصفية الآمنة؟.**

- **المنهاج:** أن يتناسب مع مستوى أعمار الطلاب ونضجهم، وأن يحاكي الواقع.

- **المدرسة التي نريد:** مدرسة فيها العلم والمعرفة وقادرة على بناء شخصية الطالب ليكون أمل المستقبل المشرق، إضافة إلى مدرسة يستبدل فيها النداء الآلي للحصة بنداء ذاتي.

- **الطالب:** نريد الطالب المهذب والنظامي والمؤدب المحب لمدرسته وصفه، والمنتمي لوطنه وتراب أرضه، المحب لمعلمه، والمحب للعلم والمعرفة.

- **المعلم:** الجندي المجهول، المحب لمهنته، المحافظ على النظام، الهادئ الصبور المتسامح، المعلم الذي يُعدِّل السلوك غير المرغوب عند طلبته، المعلم الذي يشارك طلبته قراراتهم ويستمع ويصغي إليهم.

- **أولياء الأمور:** نريد من أسرة الطالب توفير الجو الآمن لأبنائها، ويخططون مع المدرسة برامجها ويتواصلون معها ويشاركونها في احتفالاتها وندواتها، ويشجعون أبنائهم على الالتزام بالقوانين والتعليمات والأنظمة، ويوفرون لأبنائهم الجو الثقافي والتربوي.

# مراجع الوحدة الثانية:

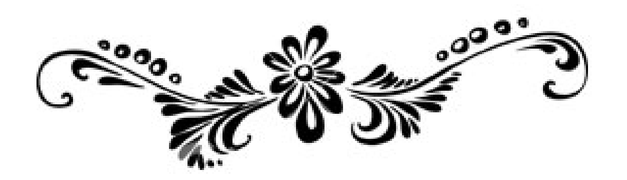
## المراجع باللغة العربية:


- الجميلي، عدنان علي والجبوري وداد مهدي.(2009). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية. **مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية**، العدد (1)، المجلد (8)، ص 145-166.
- الزيود، نادر وآخرون.(1993). **التعلّم والتعليم الصفي.** ط3. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الطراونه، خليف يوسف.(2004). **أساسيات في التربية.** ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق وآخرون.(1985). **إدارة الصف وتنظيمه**، عمان.
- المخلافي، محمد الخامس.(2000). **الإدارة الصفية الفاعلة.** دار زهران للنشر.
- منسي، عمر حسن.(1996). **إدارة الصف**. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- المطوع، علي بن سعيد.(1986). **الإدارة الصفية.** مجلة رسالة المعلم، عمان: الأردن.
- الناشف، شفيق.(2000). **إدارة الصف المدرسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

# الوحدة الثالثة

# الأهداف التدريسية

# وأنواعها



**المقدمة:**

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة وغير مسبوقة في شتى ميادين الحياة، ولم يعد بوسع الإنسان أن يحيط إلا بالقدر اليسير من هذه المعارف والتغيرات العلمية المتدفقة، وهذا يستلزم أفراد ذوي سمات خاصة، يستطيعون التكيف مع متطلبات التطور التقني العالي، والتفجر المعرفي الهائل في المجتمع، ولن يتأتى هذا إلا من خلال تطوير التعليم عن طريق وضع فلسفة جديدة تهدف إلى تغيير تفكير الطلاب باستخدام أساليب التفكير السديدة بالحوار المنظم، والإجابة على الأسئلة السابرة، وتنفيذ الواجبات الصفية والبيتية، ليكونوا قادرين على مجابهة المشاكل التي تواجههم في عالم سريع التغيّر.

ومن هنا يأتي تطوير التعليم كضرورة تربوية ملحة لا تقبل التأجيل، باعتباره الأداة القادرة على بناء وتطوير الجيل الذي تعدّه المدرسة بما يمكنه من التعامل مع هذه الثورة العلمية والتكنولوجية لبناء المجتمع وللدفاع عن أمته ووطنه، ونتيجة لهذا ظهرت العديد من نظريات التدريس الحديثة التي تدعوا إلى نشاط الطالب وإيجابيته، وتنمية قدراته ومهاراته على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور التقني الهائل بنظرة فكرية علمية عملية ومحاكمتها بمنهجية منزهة عن الهوى، وبعيدة عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول.

والأهداف التدريسية الناجحة تساعد المدرسين في الوصول إلى أهدافهم في أقل وقت وأيسر جهد مع إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الدرس وتثبيت أو استبقاء الحقائق والمعارف وفهمها فهماً سليماً لا استظهار لمحتويات المادة فقط، وتشجيعهم على التفكّر النشط والحر، وإصدار الأحكام الصائبة، مع تشجيعهم على المشاركة الإيجابية، والعمل الجماعي المنظم من غير أن يسأموا من الدرس، أو يحصل لهم شروداً ذهنيّاً.

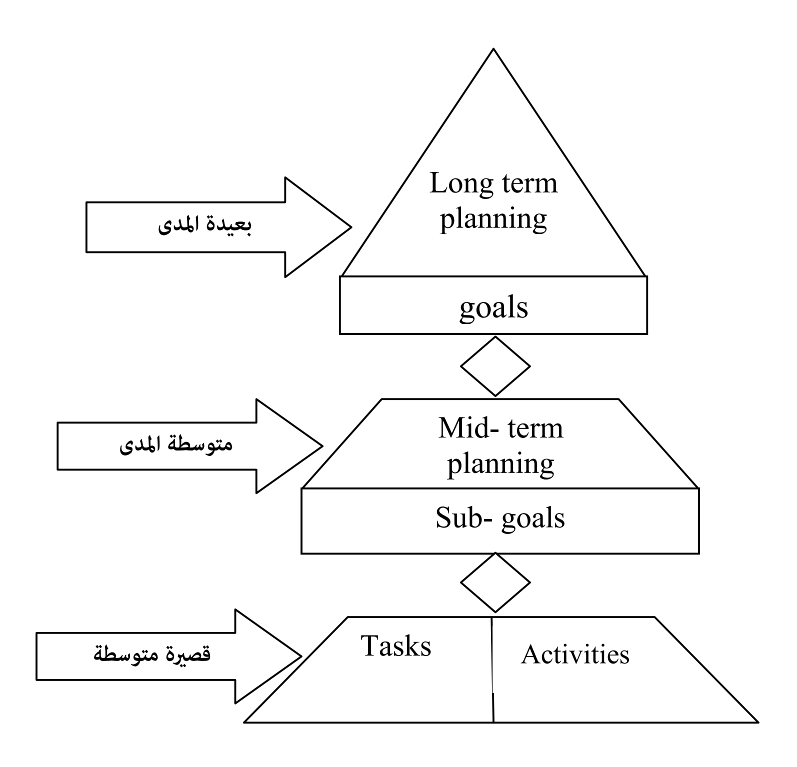
وتسعى العملية التعليمية التعلّمية التي تضطلع بها المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة، ولاسيما المدارس إلى ترجمة أهداف وفلسفة النظام التربوي إلى أهداف حقيقية واقعية، من خلال إكساب الطلبة الخبرات والمعارف والمفاهيم والحقائق والمهارات وأنماط السلوك الأخرى، لإحداث تغيير في سلوك الطلبة عبر سلسلة متواصلة من الأنشطة والإجراءات المنظمة والمقصودة والمخططة التي تُعرف بعملية التدريس أو التعليم، والتي تمكنهم من التكيف مع الأحداث والمواقف، وبالتالي المساهمة في استمرارية ونماء مجتمعاتهم وإزدهارها.

**الأهداف:** حالة تصف الأداء المتوقع من الطالب بعد إنجازه لمرحلة تعليمية محددة.

**مستويات الأهداف:**

**أولاً: الأهداف التربوية:** هي أهداف تمثل المستوى العام أو الغايات النهائية للنظام التربوي من خلال عملية التعليم الرسمي، نتيجة لاحتكاك الطالب وتفاعله مع مضمونات وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة لا يمكن تحقيقها في حصة صفية واحدة أو مرحلة دراسية قصيرة بل قد تصل إلى عدّة سنوات، وهي تتصف بدرجة عالية من العمومية، وتركز هذه الأهداف على الطالب بالدرجة الأولى، إذ تسعى إلى التأثير في شخصية الطلاب وتشكيل اتجاهاتهم وقيمهم الوطنية والدينية والقومية، ويشير المخطط التالي ل مستويات الأهداف التربوية.

## مستويات الأهداف التربوية




### مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

- فلسفة المجتمع وتاريخه ومشكلاته وثقافته واحتياجاته ومتطلباته.
- النظام السياسي والإجتماعي والديني والاقتصادي للدولة.
- طموحات المجتمع وتحدياته في ظل العولمة والاقتصاد المعرفي.
- خصائص الطلاب واهتماماتهم.
- طبيعة المعرفة ومتطلباتها وتطوراتها التكنولوجية.
- آراء المختصين بالتربية وعلم النفس.

### من الأمثلة على الأهداف التربوية ما يلي:

- إعداد المواطن الصالح القادر على الإسهام بفاعلية وإيجابية في الحياة العامة.

- إعداد الفرد القادر على العمل الدؤوب بالعطاء والإنتاج.
- إعداد الفرد القادر على التكيف مع البيئة مهما اختلفت الظروف وتغيّرت.

**ثانياً: الأهداف التعليمية:** ويتمثل اهتمامها بأنماط السلوك والمهارات أو الأداء النهائي للطلاب بعد تدريس منهج معين أو مادة دراسية معينة أو وحدة دراسية معينة، حيث تمتاز بدرجة متوسطة من العمومية والتحديد والمسؤولية، وأن مثل هذه الأهداف تختلف في درجة عموميتها وفقاً لطبيعة صياغتها أو الغايات المنشودة منها، وهذه الأهداف تتصف بـ:

- ترجمة الأهداف العامة في المجتمع من خلال النظام التربوي.
- تشتق من الخطوط العريضة للمنهاج أو الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي المقرر.
- يمكن تحقيقها في زمن أقل من الأهداف العامة.
- تحدد طبيعة المنهاج المدرسي المقرر من أجل مراجعته وتقويمه.
- المسؤولية المباشرة تقع على المعلم، المدرسة، دوائر التربية والتعليم ومجالسها.

**من الأمثلة على الأهداف التعليمية ما يلي:**

- يكتسب المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجاذبية الأرضية حسب قانون (نيوتن).
- يلم بالعمليات الرياضية الحسابية البسيطة.
- يتعلّم مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع.
- يحلل المفاهيم والمرتكزات الأساسية التي قامت عليها الثورة العربية الكبرى.

**ثالثاً: الأهداف السلوكية (نواتج التعلّم):** هي نتاجات التعلم المتوقع أن تظهر في أداء الطلاب نتيجة الخبرة التعليمية التعلّمية.

**الأهداف السلوكية:** هي أهداف خاصة ومحددة تقوم على ترجمة ووصف الأهداف التربوية والتعليمية بطريقة يسهل تحليلها، وهي تمثل النتاجات التعليمية المتوقع أن تظهر في أداءات الطلبة.

**الأهداف السلوكية:** الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من الطالب القيام به بعد المرور بالموقف التعليمي، وقد يظهر هذا الأداء في قدراته أو اتجاهاته أو اهتماماته أو ميوله ورغباته.

**مميزات الأهداف السلوكية:** (الزغول، 2010)

1. محددة جداً وعلى درجة عالية من التجريد.
2. تحتاج إلى زمن قصير لتحقيقها لدى الطلبة.
3. تقع صياغة الأهداف السلوكية بالدرجة الأولى على المعلم والمتابعة من المدير والمشرف التربوي.
4. تجزئة الأهداف التعليمية إلى وحدات سلوكية صغيرة يمكن تحقيقها في الحصة الدراسية.

**شروط صياغة الأهداف السلوكية:**

1. وضوح وسلامة المعنى ومحددة الصياغة وبعيدة عن الألفاظ الغامضة.
2. أن تكون العبارة الهدفية واقعية وقابلة للملاحظة والقياس بحيث يسهل الحكم على تحققها لدى الطلاب.
3. أن تتكون العبارة الهدفية من: الأداء الظاهري للطالب، شروط الأداء، مستوى الأداء المقبول.
4. أن تناسب العبارة الهدفية مستوى الطالب ونضجه أو عمره.
5. أن تحدد العبارة الهدفية المعيار.
6. أن تعكس العبارة الهدفية فعلاً واحداً.

7. أن تصاغ العبارة الهدفية على شكل سلوك يقوم به الطالب.
8. أن تتنوع العبارة الهدفية على كافة المستويات كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
9. أن لا تشتمل العبارة الهدفية على أكثر من ناتج تعليمي واحد.

**من الأمثلة على الأهداف السلوكية أو النتاجات التعليمية ما يلي:**

- يطبق أحكام الإدغام عند تلاوة آيات القرآن الكريم ( يستدل على الأداء عند قراءة الطالب).
- يؤدي خمسة حركات أرضية في الجمباز بشكل صحيح دون مساعدة الرفاق أو أي أحد من الزملاء (الحكم على السلوك النهائي).
- يحل ثلاث مسائل رياضية بالقسمة الطويلة باستخدام الآلة الحاسبة، خلال (3) دقائق (شرط ومعيار).
- يقرأ الدرس قراءة جهرية سليمة.
- يقفز عن حاجز معدني لا يتجاوز (70) سم. (معيار)
- يذكر أسماء قادة المسلمين في معركة مؤته (تذكر أو معرفة).
- يفسر قانون نيوتن الثاني (فهم).
- يمثل نظرية فيثاغورس هندسياً (الاستيعاب)
- يُقطع الأبيات الشعرية الثلاث الأولى في قصيدة نهج البردة (تطبيق).
- يستنتج الفكرة الرئيسة من النص (تحليل).
- يصمم نموذجا تعليمياً للدائرة الكهربائية (التركيب).
- يقيم أو يبرهن صحة نظرية فيثاغورس في الرياضيات (التقويم).
- يبدي اهتماماً بالواجبات البيتية (مجال وجداني، مستوى الاستقبال).

- يرسم بدقة مسار الضوء المباشر ( فعل سلوكي+ معيار الأداء المقبول+ المحتوى المرجعي).
- يفرق بين الإسقاط المباشر وغير المباشر دون خطأ ( فعل سلوكي+ المحتوى المرجعي+ معيار الأداء المقبول)
- يثمن أهمية إعطاء صدقة الفطر إلى الفقراء والمحتاجين (مجال وجداني، مستوى التقييم).
- يطور برنامجاً تعاونياً لنظافة الغرفة الصفية مع زملائه (مجال وجداني، مستوى التنظيم).
- يلتزم بالموضوعية والحيادية في وجهات النظر للأشياء والأراء (مجال وجداني، مستوى الوسم بالقيمة أو التميّز).
- القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة وفي مواقف مختلفة (مجال النفس ـ حركي، مستوى التكيف).
- يوضح الرغبة في عمل مجسم لمنشور ثلاثي قائم في ثلاث دقائق على الأكثر. (مجال النفس حركي مستوى الميل أو الاستعداد).

**فوائد الأهداف السلوكية:**

1. **الطالب:**

- تقدم للطالب فكرة عن أدائه.
- تساعد الطالب على استرجاع التعلّم السابق وتقديم التغذية الراجعة.
- تستثير دافعية الطالب نحو التعلّم.
- تقدم للطالب الأنشطة الدراسية التي تساعده على استحضار الإستراتيجيات المناسبة للتعلّم الجديد.

2. **المعلم:**

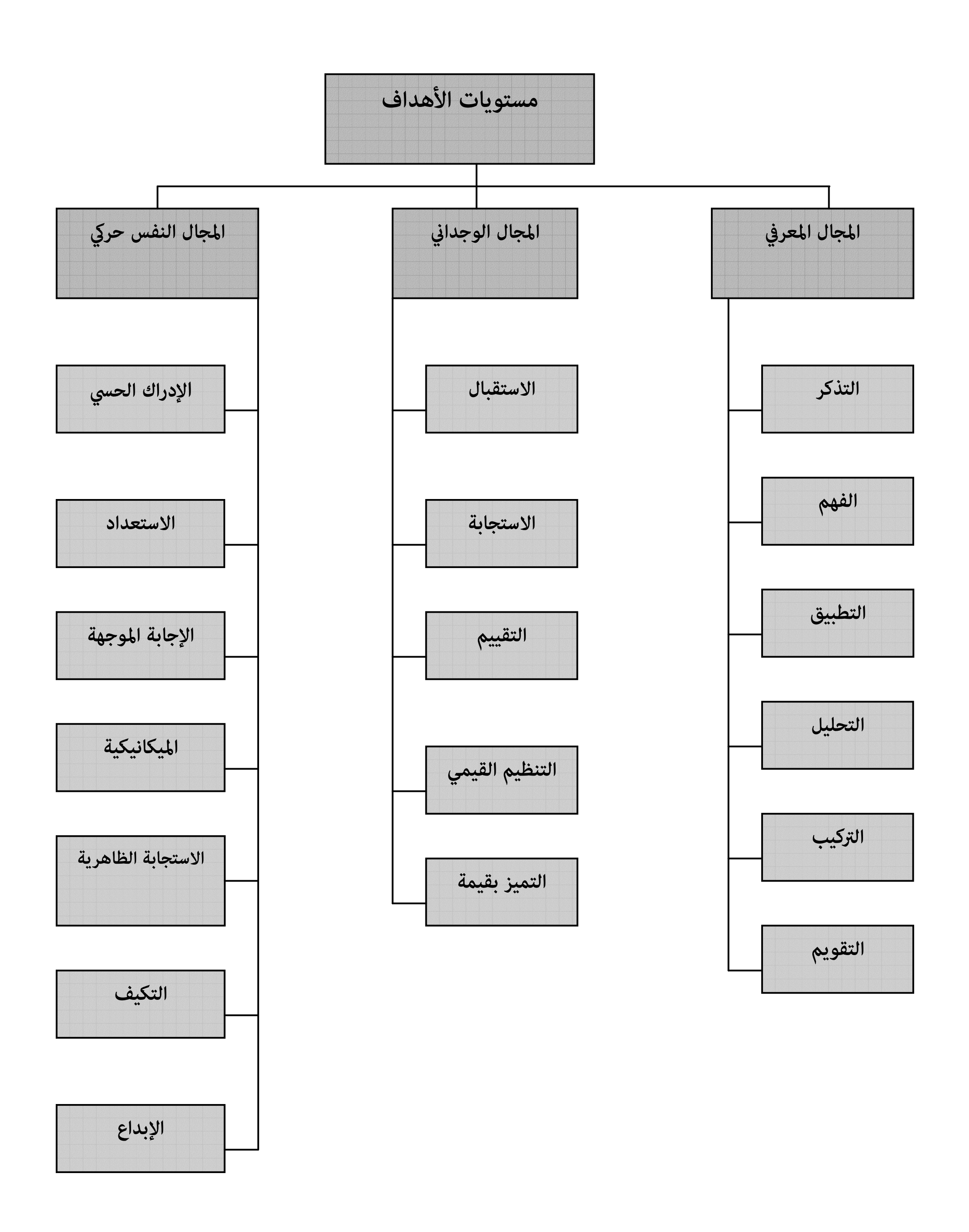
- تسمح للمعلم بتقييم أدائه.
- تساعد المعلم على اختيار وطرق وأساليب وتنظيم وتوزيع الوقت حسب أهمية نواتج التعلّم.

3. **المنهاج:**

- تطوير وتعديل وتحسين وإضافة للمنهاج من حيث الهدف والمحتوى والطريقة والتقييم.
- تقدم معياراً للحكم على نجاح العملية التعليمية.
- تسمح بتجزئة الأهداف التربوية والتعليمية إلى أهداف فرعية قابلة للقياس والتقييم.
- تسهم في توفير المعلومات الملائمة للقائمين على تخطيط وتنفيذ المناهج وإعادة النظر في المناهج من حيث تعديلها أو تغييرها تبعاً للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

**عناصر الهدف السلوكي الجيد:**

1. الفئة المستهدفة من عملية التعليم.
2. إعداد المهمة التعليمية.
3. المطلوب من الفئة المستهدفة إنجازه.
4. كيفية إنجاز المهمة من قبل الفئة المستهدفة.


مستويات الأهداف
المجال المعرفي
المجال الوجداني
المجال النفس حركي
التذكر
الفهم
التطبيق
التحليل
التركيب
التقويم
الاستقبال
الاستجابة
التقييم
التنظيم القيمي
التميز بقيمة
الإدراك الحسي
الاستعداد
الإجابة الموجهة
الميكانيكية
الاستجابة الظاهرية
التكيف
الإبداع

## مراجع الوحدة الثالثة:

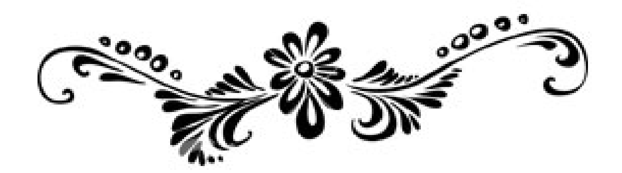
**المراجع باللغة العربية:**


- جامل، عبد الرحمن.(2000). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، عمان: دار المناهج.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). **مهارات التدريس الصفي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر. (2007). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس.** ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
- الدريج، محمد.(2003). **مدخل إلى علم التدريس.** العين: دار الكتاب الجامعي.
- الرواضية، صالح وآخرون.(2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس.** ط1. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.
- زيتون، حسن. (2006). **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب. القاهرة.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2010). **مبادئ علم التفس التربوي.** ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سماره، فوزي أحمد.(2004). **التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق.** ط1. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.
- الساموك، سعدون، والسعدي ساهرة.(2004). **مهارات التدريس والتدريب عليها، نماذج تدريبية على المهارات.** مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عدس، محمد.(2000). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال.** ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عقل، فواز.(2002). التدريس الفعّـال لـدى معلمـي ومعلـمات اللغـة الانجليزيـة في مدينـة نابلس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، (العلوم الإنسانية)، المجلد 16(2)، ص 442- 468.
- فرج، عبد اللطيف حسين.(2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشريـن**. ط1, عـمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة.(2004). **مهارات التدريس الفعّال**. ط1. عمان: دار الفكر

# الوحدة الرابعة

# إستراتيجيات التدريس



**المقدمة:**

إنَّ العديد من دول العالم المتقدمة في عصرنا هذا تحرص على تنمية طرائق التدريس وتعتبرها ضرورة ملحة نظراً للتطورات المذهلة في المعرفة العلمية، والتطبيقات والأساليب التكنولوجية، والتغيرات السريعة، وذلك لغايات إعداد جيل مفكر وبناء مجتمع إنساني قوي يتصف أفراده بالإدراك والوعي، فالمهارات العقلية يفترض أن تحظى بالاهتمام المباشر من قبل المعنيين بإعداد المواد الدراسية وتكاملية محتواها مادة وطريقة أو منهجاً للتفكير، والأنشطة والوسائل التعليمية وتنظيمها بناءً على المحتوى التعليمي، والتجارب التربوية في مجال طرائق التدريس التي تواكب التقنيات التكنولوجية الحديثة، والنماذج الإبداعية، والمعارف العلمية الجديدة وتنميتها، وإكساب المتعلّم القدرة على ممارستها، وطرائق التدريس اليوم تمثل مشكلة تستحق الاهتمام والبحث.

وفي ظل المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية وثورة الاتصالات السريعة والمتلاحقة في شتى المجالات الذي يشهده العالم بصفة عامة وتشهده التربية والتعليم بصفة خاصة، ازداد الاهتمام بالنظم التربوية لتطوير برامجها التعليمية، وازدادت أهمية دور المعلم لمسايرة التطور المستمر ليكون متجدداً في عطائه متمكناً من مادته العلمية، وقادراً على حسن التعامل مع المعلومات المتدفقة بوتيرة متصاعدة، وماهراً في أدائها بأحدث الطرق والاستراتيجيات والوسائل الحديثة وتفعيلها أو توظيفها التوظيف السليم أثناء الشرح والتطبيق؛ حيث أنَّ طرائق التدريس الحديثة تعتمد على قيام المتعلم بالعمل بنفسه وعدم الاعتماد على المعلم بشكل أساسي، وضرورة وصول المتعلّم إلى المعرفة العلمية بنفسه من خلال إكسابه مهارات التفكير العلمي وطرق تعليمها وتنميتها (سمارة، 2015).

وينظر زيتـون (2009) إلى أن عمليـة التـدريس تتكـون مـن ثـلاث مهـارات، أولاً: مهارات قبل التدريس وتعني المهارات التي ينبغي على المعلم الإلمام بها، وتنفيـذها قبـل القيام بالتدريس، ودخوله الفعلي في الموقف التدريسي مثل: صياغة الأهـداف السـلوكية، وتحليل المحتوى التعليمي، وتنظـيم بيئـة الصـف، واختيـار طرائـق التـدريس، والوسـائل التعليمية، وتخطيط الدرس، ثانياً: مهارات أثناء التـدريس وهـي مهـارات تـرتبط بتنفيـذ الدرس وتشمل تحسين الاتصال مع الطلاب، إثارة الدافعيـة وجـذب انتبـاه الطـلاب، فـن طرح الأسئلة، وآلية توجيه التعزيز، وإدارة الصف الدراسي، ثالثاً: مهـارات بعـد التـدريس وتعني المهارات التـي يمارسـها المعلـم للتحقـق مـن تحقيـق عمليـة التـدريس للأهـداف التدريسية المنشودة، وهي تشمل مهارات التقويم.

وقد فرضت طرائق التدريس الحديثة إلى تفعيل دور المتعلّم بحيث يصبح مشاركاً وباحثاً ومتفاعلاً في عملية التدريس، فكلما كان المتعلّم أكثر مشاركة وتفاعلاً كلـما كانـت طريقة التدريس أكثر ديمومة وكانت النتائج التعليمية أفضل وأكـثر كفـاءة وفاعليـة، وفي ظل نظريات التعلّم يمكن تصنيف طرائق التدريس إلى طرائق تدريس تقوم عـلى إعطـاء دور أكبر للمتعلّم سواء بصورة منفـردة أو بصـورة جماعيـة، ويكـون دور المعلـم موجهـاً ومرشداً، وطرائق تدريس تقوم على التقليل من دور المـتعلّم والتركيـز عـلى دور المعلـم، وطرائـق تـدريس أخـرى تقـوم عـلى نـوع مـن التـوازن بـين دور المعلـم ودور المـتعلم (العبادي، 2002).

ومما لا شـك فيـه أنَّ إسـتراتيجيات التـدريس هـي أحـد الأركـان الأساسـية لنجاح عملية التعلّم والتعليم، وأساساً لتحقيق الأهـداف التربويـة، وعـنصراً مهـماً مـن عنـاصر المـنهج. وعـلى ذلـك فإنّـه مـن الصـعوبة بمكـان أن نفصـل المحتـوى والأهداف التعليمية والتقويم عن الطرق المتبعة في التدريس، فطرائـق التـدريس

هي تنظيم لخطوات عملية التعلّم للوصول إلى أهداف الدرس بأفضل الطرق الممكنة عملياً وبأقل وقت وجهد، ومناسبة لمستواه، ووثيقة الصلة بحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله، مما يجعله يقبل عليها بقوة أكبر، وفي ظل نظريات التعلّم المختلفة فإنَّ طرائق التدريس مهما تعددت وتنوعت، فإنها تجسد اتجاهات رئيسية هي (الهمشري،2001؛ الربيعي، 2006):

**أولاً: الإتجاه السلبي:** وهي طرائق تدريس تقوم على إستراتيجية التقليل من دور المتعلم وتفرض عليه منهج محدد، وترسم فيه نشاطاته، وتعتمد على طريقة التلقين أو الإلقاء أو المحاضرة دون تدخل من جانب المتعلم أو مشاركته.

**ثانياً: الإتجاه الإيجابي:** وهي طرائق تدريس تقوم على إعطاء وزن أكبر لدور المتعلم في الدراسة والتحصيل سواء بصورة منفردة أو بصورة جماعية، ويقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه والمساعدة والتعاون بين المعلم والمتعلم فيما بينهما تعاوناً ديمقراطياً سلساً في وضع الخطط الدراسية وتنفيذها وتقويمها مثل طرائق التعلّم الذاتي، التعلّم التعاوني، التعلّم بمساعدة الكمبيوتر، والزيارات الميدانية، وإجراء التجارب المخبرية.

**ثالثاً: الإتجاه التوازني:** وهي طرائق تدريس تقوم على نوع من التوازن بين دور المعلم ودور المتعلم، وفي العملية التعليمية، وتأخذ من البحث والاستقصاء والاستنتاج والاكتشاف مرتكزاً لها ومنها طرائق الاستقصاء، والاستقراء، والاستنباط، وحل المشكلات، وطريقة المشروعات وغيرها.

كما وتسعى المنظومة التربوية إلى تحقيق هدف سام يتمثل في مساعدة المعلم على تنمية وتطوير أدائه للنهوض بالعملية التعليمية التعلّمية على أفضل وجه، حيث تُعدُّ مهنة التعليم من أعلى وأسمى المهن وأقدسها وأعظمها رسالة، فقد أرسل الله عز وجل الأنبياء والمرسلين معلمين للناس يُخرجونهم من الظلمات إلى

النور، ومن بوتقة الجهل إلى مراتب العلم وجلّها لقوله عز وجل: (كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ) البقرة: 151

في حين أنَّ التغيير والتطور في التدريس الفعّال له انعكاسه ومطالبه على التربية والتعليم، فالمدرسة اليوم مطالبة أكبر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن إلى إعداد أجيال من الطلبة ملمين بأساسيات العلم، ولديهم القدرة على التفكير العلمي السليم البناء، المزود بالمعرفة، والمهارات الأساسية، وتشجيع رغباتهم واتجاهاتهم وأفكارهم، وقيمهم الإيجابية، وبما أن المعلم هو أساس المنظومة التعليمية؛ ولكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته، فمن الضروري الاهتمام به، والتعرف على قدراته المختلفة بصورة دورية ومستمرة، ومدى فهمه لطبيعة العلم، بما يمكن أن ينعكس إيجابياً على إحداث تغيير في سلوك الطلبة وقدراتهم، وتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم، حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات، وتوظيفها في التدريس بما يعمل على تحقيق أهداف تدريس العلوم المختلفة بشكل شامل ومتوازن (أبو جحجوح، 2013).

# الفصل الأول

# إستراتيجية المحاضرة

إستراتيجية المحاضرة من أقدم طرائق التدريس، وأكثرها انتشاراً واستخداماً بين مختلف أنواع طرائق التدريس رغم مناداة الكثير من التربويين ذوي الاختصاص بالتقليل من استخدامها في العملية التعليمية التعلّمية.

**طريقة المحاضرة:** عملية اتصال تتم بين المعلم ومجموعة من الطلبة من خلال استخدام مداخل تعليمية فاعلة.

**طريقة المحاضرة:** عملية نقل الحقائق والمفاهيم والمعارف النظرية المختلفة (الرسالة) من المرسل (المعلم) بطرق مختلفة تعكس شخصيته وقدرته وكفاءته باتجاه المستقبل (الطالب).

**طريقة المحاضرة:** قدرة المعلم على نقل المعرفة العلمية إلى طلبته والقدرة على إشباع احتياجاتهم من خلال استخدام مداخل تعليمية مؤثرة وفاعلة.

**نستخلص من التعريفات السابقة أنَّ طريقة المحاضرة:**

- تعتمد على جهد المعلم.
- المعلم هو وحده من يجعل المحاضرة فاعلة أو مملة.
- تعتمد على التلقين بدلاً من الإثارة والتفكير.
- دور الطالب متلقي للمعرفة.

**أنواع المحاضرة:**

1. العرض: القراءة المباشرة من الورقة أو الكتاب أو القصصات الورقية الصغيرة.

2. العرض الحر: وفي هـذا النـوع تكـون احتماليـة الخـروج عـن الأهـداف المخططـة ظـاهرة وواضحة، والابتعاد عن معالجة النتاجات التعليمية المرسومة.
3. العرض الحر المعتمد على مفكرة يساعد على تحقيق الغاية من التعلّم.

**مزايا استخدام طريقة المحاضرة:**

1. تُمكن المعلم من تقديم معارف وحقائق ومعلومات متعددة ومتنوعة.
2. طريقة اقتصادية لا تحتاج إلى كلفة مادية قياساً بالطرائق الأخرى.
3. تسمح للمعلم من تغطية المحتوى التعليمي المقرر في الزمن المتاح.
4. تهيئ للطالب فرص التدرب على مهارة الاستماع والإنصات والإصغاء.
5. طريقة جيدة مع المجموعات ذات الأعداد الكبيرة.
6. فعّالة جداً إذا تمكن المعلم ذو الكفاية العالية من دعمها ومساندتها.

**عيوب استخدام طريقة المحاضرة:**

1. فوضوية الصف في حال ضعف شخصية المعلم.
2. لا يراعي المعلم اهتمامات الطلبة وميولهم وذكاءاتهم المتعددة.
3. ظهور الملل والتعب والإرهاق لدى الطلبة في حال تكرار المعلم استخدام المحاضرة في أكـثر من حصة.
4. عدم حرص المعلم على إثارة اهتمام الطلبة يساعد على زيادة تشتت الإنتباه.
5. لا تفعيل لدور الطالب ولا استثمار لطاقاته وقدراته.
6. اعتماد المعلم أسلوب التلقين والحفظ بدلاً من الإثارة والتفكير.
7. قـد يكـون أسـلوب المعلـم مملاً مـن حيـث درجـة الصـوت، وأسـلوب الأداء، والوسـائل المستخدمة.

# الفصل الثاني

# إستراتيجية المناقشة والحوار

يُعدُّ سقراط من أوائل من أشار إلى أنّ التعليم لا يقصد منه صب الآراء والأفكار والنظريات في ذهن خال للطالب، بل إنما هو استمداد للحقائق من العقل الذي توجد به، فكان يحاور طلبته ويحدثهم ويسمع منهم ... كان يسأل السؤال ويستدرج الطالب حتى يتكلم أو يستنطقه، كانت الغاية من ذلك أن يكتشف الطالب بأن الحقيقة كامنة في خلجاته أو في نفسه، وأنه أي الطالب إذا ما أطال التفكير والتأمل وإذا ما بحث واستقصى فسوف يحقق ذاته لا أن يستسلم لعقل آخر يملي عليه.

**يُمكن تلخيص مفهوم إستراتيجية المناقشة والحوار في الآتي:**

- لغة: هي الاستقصاء والبحث في مسألة ما.
- حوار شفوي مع البحث والتقصي.
- تعتمد على المعلم والطالب يضهر فيها الدور الإيجابي أو المشاركة الإيجابية بين الطرفين.
- إستراتيجية تعليمية تعلّمية.
- يتخلل هذه الإستراتيجية طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، وعمليات الفهم والتفسير والتحليل والتقويم.

**الطريقة السقراطية:** هي عبارة عن طرح أسئلة على شكل حوار يقوم الطالب بتطوير أقصى معرفة محتملة حول الموضوع المقرر، دور المعلم (صامت) ويعلن جهله وعدم معرفته بالموضوع المقرر، دور الطالب (مستقصي للحقائق).

**ما هي الآلية التي تقوم عليها طريقة سُقراط؟.**

- زعزعة ما في نفس الطالب من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له.
- محاولة الطالب الجادة في البحث والاستقصاء وأن لا يسلم عقله للآخر.
- مرحلة توليد الأفكار لحقائق ثابته لا تحتمل الشك أو النقد أو الجدال.

**ما هي خصائص المعلم في ظل استخدام إستراتيجية المناقشة والحوار؟.**

1. حسن الاستعداد والدافعية.
2. إجادة اختيار موضوع المناقشة.
3. متابعة مناقشات وأفكار الطلبة.
4. تصحيح وتوجيه لبعض أفكار الطلبة.
5. تحفيز الطلبة الصامتين وزجهم في الحوار والمناقشة.
6. طرح أسئلة مثيرة للتفكير ومرتبطة بموضوع المناقشة لأنها الغاية والمطلب من تنفيذ هذه التطبيقات.
7. التخطيط الذهني والكتابي وتوفير الوسائل والتأكد من سلامتها قبل التنفيذ.

**أنواع المناقشة:**

- **مناقشة مفتوحة:** وهي عبارة عن طرح قضية ذات صلة بموضوع الدرس أو ذات علاقة بحياة الناس مثل: موضوع البيئة، التلوث، الطاقة المتجددة، النقل والتكنولوجيا.

- **مناقشة مقيدة:** يقوم المعلم بتحديد موضوع المناقشة ويصوغ الأسئلة ويحدد الأهداف، مثال:

  - المعلم: ماذا يحتاج الكائن الحي لكي يعيش؟
  - الطالب: الهواء

- المعلم: وماذا أيضا يا أحمد؟

- الطالب أحمد: الغذاء

- وماذا أيضا يا وسام؟

- الطالب وسام: الماء

- المعلم: ومن أين يحصل الإنسان على الأوكسجين يا فادي؟

- الطالب فادي: من الهواء

- المعلم إذاً نستنتج أن الهواء والماء والغذاء من مستلزمات الحياة.

**قواعد إستراتيجية المناقشة:**

1. يجب أن يديرها المعلم.
2. أن يعطي المعلم كل طالب الفرصة المناسبة للنقاش.
3. أن يوجه المعلم المناقشة نحو صلب الموضوع.
4. أن يلخص المعلم نقاط المناقشة على السبورة.
5. أن يضبط المعلم الصف وإدارة الوقت.

**محددات استخدام إستراتيجية المناقشة:**

1. طريقة المناقشة تعتمد في إجراءاتها على الحوارات الشفوية.
2. الاختيار غير المناسب لموضوع المناقشة.
3. الإعداد غير الكافي لموضوع المناقشة.
4. عدم الاستعداد الجيد والكافي للمناقشة من قبل الطلبة.
5. البيئة الصفيّة غير الآمنة تقيد مشاركة الطلبة.
6. احتفاظ المعلم لسلطته في توجيه سير المناقشة.
7. الفوضى الجماعية غير المضبوطة عند المشاركة في المناقشة.
8. عدم تحديد ووضوح النتاجات التعليمية المطلوبة أو المقصودة.

9. اقتصار المناقشة على فئة معينة من الطلبة.

**مزايا استخدام إستراتيجية المناقشة:**

- شعار المناقشة بيئة تربوية آمنة.
- تعزز مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة.
- الطالب يشارك يحاور يسأل يجيب يثري.
- تسمح للمعلم باكتشاف قدرات وطاقات واهتمامات طلبته.
- تسمح هذه الإستراتيجية بنقل أثر التعلّم.
- تساعد المناقشة والحوار في احتفاظ الطلبة بمادة الدرس لفترة أطول.

**عيوب إستراتيجية المناقشة:**

- تحتاج إلى معلم يملك المهارات اللازمة لإدارة النقاش.
- تحتاج إلى وقت أكثر من الطرق الأخرى.
- هذه الإستراتيجية جيدة فقط مع مجموعات صغيرة من الطلاب.

# الفصل الثالث

# إستراتيجية طريقة المشروع (التعلّم بالعمل)

**(Learning by Doing)**

إنَّ من أهداف التربية هو إعداد الطالب المتعلم من أجل الحياة، لذلك أصبح قياس نجاح عملية التعلّم مرتبط بقدرته على ربط الطالب بالحياة داخل وخارج أسوار المدرسة، وبقدرة المعلم والمعلمة على مساعدة الطالب من أجل التفاعل الحقيقي مع الحياة، إنَّ القرن الحادي والعشرين يتطلب إعداد الطلبة لممارسة أدوار فاعلة تتوافق والتغيرات المستجدة على مجالات الحياة المختلفة.

**طريقة المشروع:** هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفاً، ويخدم المادة العلمية، ويتم في البيئة الاجتماعية برغبة صادقة.

**إلى من تنسب طريقة المشروعات؟**

تنسب طريقة المشروعات إلى جون ديوي، في حين قام وليام كلباترك بوضع اسمها بعد ترجمته للأفكار التي نادى بها جون ديوي ومنها: المعلمة التقليدية، المواد الجافة، الحقائق المجردة، الحفظ والتلقين، التعلّم بالعمل.

**ما هو الأساس الفلسفي لطريقة المشروعات؟**

تمثل طريقة المشروعات الفلسفة البراجماتية التي تنادي بمبدأ تفاعل الطالب مع بيئته التي تؤدي إلى النمو والخبرة.

**ما هو المنهج الذي تستند عليه طريقة المشروعات؟**

تستند طريقة المشروعات على مفهوم منهج النشاط المتمركز حول المتعلّم كرد فعل على المناهج التقليدية.

**ما هي تصنيفات كلباتريك لطريقة المشروعات؟**

1. **طريقة المشروع البنائي (الإنشائي):** وهو متعلق بالأعمال التي يغلب عليها الصبغة العملية مثل: صناعة المخللات، صناعة الصابون، صناعة الأجبان، تربية الأبقار والدواجن، بناء حديقة مرورية، إنشاء حديقة زراعية مدرسية.

2. **طريقة المشروع الممتع (المشروعات الاستمتاعية):** يقصد به المشروع الذي يجذب المتعلم ويمتعه من خلال تقديم الدرس باستخدام نص موسيقي إنشادي، أو مشروع قصص فكاهي، الرحلات التعليمية، الزيارات الميدانية في الطبيعة لجمع النباتات والصخور.

3. **طريقة المشروع المعتمد على مشكلة (مشروعات في صورة مشكلات):** ويقصد به طرح المحتوى التعليمي في هيئة مشكلة فكرية مُعقّدة، ويقوم الطلبة بدراسة هذه المشكلة والكشف عن أسبابها ووضع الحلول لها مثل: تلوث سيل مائي في منطقة جغرافية محددة، مشروع محاربة الذباب والبعوض، مشروع الطاقة المتجددة، الأمراض السارية التي تعصف بالمجتمع، مشروع تربية الأسماك والدواجن.

4. **طريقة المشروع المرتبط بمهارة (مشروعات كسب المهارة):** إكساب الطلبة مهارات أدائية في موضوع معين مثل: الأعمال المهنية التي تتم في مشغل التربية المهنية، مشروع إسعاف المصابين.

**ما هي المبادئ التي حددها جون ديوي للتعلّم بطريقة المشروعات؟.**

1. التعلّم بالعمل.
2. التعلّم حسب حرية الطلبة (وفقاً للرغبة والحاجات والاهتمامات).
3. التعلّم للحياة (نتعلم ما يمكننا لتحقيق فرص النجاح في الحياة)، من خلال المشروعات الغرضية أو القصدية.

4. التعلّم الذاتي.

**ما هو دور المعلم في طريقة المشروع؟.**

- التخطيط والإعداد الجيد والمسبق للمشروع يساعد على حسن التنفيذ.
- تهيئة البيئة التعليمية التعلّمية الجاذبة والمحفزة لدوافع واستعداد التعلّم لدى الطلبة.
- القدرة على تحليل حاجات الطلبة التي تعكس رغباتهم واهتماماتهم وميولهم وطاقاتهم.
- يواصل دعم الطلاب وتشجيعهم.
- يلاحظ التعاون بين المجموعات.
- تنمية روح العمل الجماعي.
- يراقب ويتابع النتائج وفق معايير محددة.
- التأكيد على ضرورة التزام الطلبة بتنفيذ الخطة.

**ما هو دور الطالب في طريقة المشروع؟.**

- اختيار المشروع.
- وضع خطة العمل.
- تنفيذ خطة العمل.
- مشارك وليس متلقي.

**كيف يتمُّ تنفيذُ طريقةُ المشروعِ؟.**

**أولاً: اختيار المشروع وفق المعايير الآتية:**

1. أن يكون للمشروع قيمة تربوية ترتبط باحتياجات المتعلّم ورغباته وميوله وذكائه.
2. توفر الأدوات والمواد اللازمة للمشروع.

3. أن يكون المشروع قابل للتحقق والتطبيق.
4. تناسب الوقت والجهد الذي يبذله المتعلم مع الفائدة التي ترد على الطالب والمعلمة.
5. أن يكون المشروع اقتصادي غير مُكلِف أو باهض الثمن.
6. أن لا يكون المشروع تافهاً غير مثمر أو يحقق فائدة علمية.
7. ربط المشروع بالمحتوى التعليمي المقرر.

**ثانياً: وضع خطة العمل وذلك من خلال:**

1. تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.
2. تحديد نوع النشاط (فردي/جماعي).
3. تحديد الإستراتيجية المتبعة في تنفيذ النشاط.
4. تحديد أدوار الأفراد والمجموعات فيه.
5. تحديد مراحل تنفيذ المشروع وفقاً لفترات زمنية محددة.
6. تحديد متطلبات العمل في كل مرحلة.

**ثالثاً: تنفيذ المشروع:**

1. عنوان هذه المرحلة هو استقلالية الطلبة في تنفيذ الأداء.
2. هي المرحلة الأكثر استثارة لاهتمام الطلبة.
3. يراعي الطلبة احترام الخطة التي وضعت في البداية.
4. الاستعانة بتوجيهات المعلم عند الحاجة.
5. اختيار المكان والزمان المناسبين لأداء المشروع.
6. تأمين المواد الأولية اللازمة للمشروع.

**رابعاً: تقويم المشروع**: وهي المرحلة التي يقوم فيها المعلم بتقويم إنجاز الطلبة من بداية المشروع وحتى نهايته وفق معايير التقويم الآتية: تقويم التخطيط

(دقة الخطة، مرونة الخطة، الزمن التقريبي) تقويم الأهداف، تقويم التنفيذ، إجراء مناقشات علنية للمشاريع الطلابية من أجل تبادل الخبرات بين الطلبة.

**ميزات طريقة المشروع:**

1. تساعد الطلبة على التدرب على التخطيط، وإكسابهم خبرات جديدة وتنوعة.
2. تستمد هذه الطريقة حيويتها من ميول وحاجات الطلاب من خلال توظيف معلوماتهم ومهاراتهم ومعارفهم.
3. تنمية بعض العادات مثل تحمل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، الرجوع إلى المصادر والكتب والدراسات والدوريات.
4. مراعاة الفروق الفردية، وإتاحة حرية التفكير، وبناء الثقة بالنفس.

**عيوب طريقة المشروع:**

1. كثرة المواد المقررة، زيادة العبء الأكاديمي للمعلم وتعدد واجباته.
2. التكلفة العالية من حيث الموارد المالية.
3. تفتقر هذه الطريقة إلى مقومات التنظيم والتسلسل.
4. المبالغة في إعطاء الحرية لميول الطلاب واهتماماتهم.

# الفصل الرابع

# إستراتيجية قبعات التفكير الست

إنَّ الأساليب التدريسية الناجحة تساعد المعلمين في الوصول إلى أهـدافهم في أقـل وقـت وأيسر جهد مع إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الـدرس وتثبيت أو استبقاء الحقائق والمعارف وفهمها فهـماً سـليماً لا اسـتظهار لمحتويـات المـادة فقـط، وتشجيعهم على التفكّر النشط والحر، وإصدار الأحكام الصـائبة، مـع تشـجيعهم عـلى المشـاركة الإيجابية، والعمل الجماعي المنظم من غير أن يسأموا من الـدرس، أو يحصـل لهـم شروداً ذهنيّـاً (العتابي، 2003: 8).

إن إستراتيجية قبعات التفكير الست هي إحدى نظريـات أو أفكـار (دي بونـو) عـن عملية التفكير إذ يرى إنَّ هناك نماذج مختلفة من التفكـير وأعطـى كـل قبعـة لونـاً يعكـس طبيعة التفكير المستخدم وهي مـن الأسـاليب الشـائعة والممتعـة لتنميـة الإبـداع وتحسـين التفكير، فقد صممت قبعات التفكير الست لمساعدة الأفراد بشكل كبير على تبنـي تشـكيلة واسعة من الزوايا أو المناظر التي تساعدهم على رؤية الموضوع من مختلف الاتجاهـات، إذ أنَّ الأفراد عندما يلبسون قبعة معينة فهم يلعبون أدواراً كما أنهـم أنفسـهم داخـل منظـور معين (نوفل، 2009: 246).

والحديث عن أهميـة طرائـق التـدريس وإسـتراتيجياته الحديثـة يأخـذنا إلى الحديث عن إستراتيجيات قبعات التفكير الست، التي هي إحـدى نظريـات المفكـر (إدوارد دي بونو)، التي تعطي الطالب قدرة كبيرة على أن يكون متفوقاً وناجحـاً في المواقف العلمية والشخصـية بأقـل وقـت وجهـد، حيـث تحـوّل المواقـف الجامـدة والسلبية إلى مواقف مبدعة، إذ يرى أنَّ هناك نماذج متعددة ومختلفة من التفكـير،

ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج، وقد أعطى لكل قبعة لوناً يعكس طبيعة التفكير المستخدم (الخزرجي، 2011).

كما تهدف قبعات التفكير الست إلى توضيح وتبسيط التفكير حتى تزداد فاعليته، وتسمح للفرد بالانتقال أو بتغير نمط التفكير الذي يمارسه تبعاً لتغيّر الموقف، وتنمية التفكير التعاوني بين كافة الطلبة لتحسين الأداء الجماعي، والاتصال مع الآخرين، وتقليل الخلافات، وتوفير المناخ الأكثر انفتاحاً وإبداعاً للمنافسة الحرة الشريفة، كما تهدف إلى تنمية التفكير بجميع أشكاله وأنواعه، وتزويد الطلبة بطرق إيجابية في مواجهة المواقف المختلفة (Karadag, Saritas & Erginer, 2008: 59-69)

**القبعات الست:** إستراتيجية تهدف إلى تبسيط التفكير وزيادة فاعليته، وتسمح للمفكر بتغيير النمط والتنقل إلى نمط آخر حول الموضوع نفسه بكل مرونة، بعيداً عن التعقيد والإرباك، فالقبعات الست الملونة هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته، وتركز هذه القبعات على أنَّ التفكير عملية نظامية منضبطة. (العزاوي، 2012).

يشير (العمران والصلال، 2009: 184-185) إلى طرق التفكير المختلفة التي تمثلها قبعات التفكير الست بمدلول اللون الذي تمثله، وهي:

1- القبعة البيضاء (التفكير بطريقة حيادية).
2- القبعة الصفراء (التفكير بطريقة إيجابية).
3- القبعة الخضراء (التفكير بطريقة الإبداع).
4- القبعة السوداء (التفكير بطريقة ناقدة تشاؤمية).
5- القبعة الحمراء (التفكير العاطفي أو الانفعالات).
6- القبعة الزرقاء (التفكير في التفكير).

وقد ذكر المدهون (2012) كما ورد في (دي بونو،2001: 262 :84) أنَّ القبعات الست ليست قبعات حقيقية، وإنما هي عبارة عن مواقف نفسية عقلية

يجري تقمصها خلال جلسات الحوار والمناقشة، أو خلال حالات التفكير الفردي، وأنَّ كل قبعة لها لوناً ونمطاً مدلولاً من الأسئلة ودوراً يختلف عن باقي القبعات، لكي يكون مستوى التفكير لدينا متميزاً ومتوازناً. وفيما يلي تفسير لكل نوع من أنواع التفكير بمدلول اللون وطريقة التفكير ونمط الأسئلة الذي تمثله حسب الشكل التالي:

**نماذج قبعات التفكير الست**

| لون القبعة | طريقة التفكير | المدلول | نمط الأسئلة |
|---|---|---|---|
| **القبعة البيضاء** | الطريقة الحيادية<br>التفكير الموضوعي | المعرفة، التذكر، الحقائق، المعلومات، البيانات | من، ماذا، متى |
| **القبعة الحمراء** | الطريقة الإنفعالية<br>الطريقة العاطفية | المشاعر، الأحاسيس، الانفعالات، العواطف،التقدير، الحدث | ما القرار الذي أُتخذ بشأن..؟ هل تشعر بالخطر من....؟<br>ما قيمة الإعجاز في القرآن الكريم من وجهة نظرك |
| **القبعة الصفراء** | الطريقة الإيجابية | الفوائد، القوة، التفاعل، الاقتراحات، القيمة، المشاريع | ما هي النقاط الإيجابية في سورة المؤمنون؟<br>هل يمكن تحقيق هذا العمل وما فوائده؟ |
| **القبعة الخضراء** | الطريقة الإبداعية<br>الطريقة التجديدية | التركيب، الاحتمالات، البدائل، توليد الأفكار، الإبداع، التحديث | ما الأفكار الجديدة التي يمكن استنتاجها من سورة المدّثّر؟<br>ما هي البدائل الجديدة؟ ماذا تقترح أن تكون إدارة الأسرة |
| **القبعة السوداء** | الطريقة الناقدة<br>التشاؤمية<br>التفكير السلبي<br>الخاطئ | الحذر، الخطر، العواقب، السلبيات، النقائض | ما هي المخاوف والمخاطر المتوقعة....؟<br>ما هي القرارات المتوقعة .....؟<br>ما هي الأخطاء الموجودة في .....؟ |
| **القبعة الزرقاء** | طريقة التفكير في التفكير<br>طريقة تنظيم الأفكار وضبطها<br>طريقة اتخاذ القرارات | التنفيذ، التطبيق، إصدار الأحكام، جدول الأعمال، اتخاذ القرارات | ما أثر المشكلة على المجتمع......؟<br>كيف يمكن أن نلخص مجريات الآيات الكريمة؟<br>ما هي خطة العمل تجاه إدارة الأسرة وفق معطيات السورة؟ |

أزداد في السنوات الأخيرة التأكيد على تدريس مهارات التفكير وحل المشكلات في المدارس نتيجة للإنفجار المعرفي الهائل وغير المسبوق، ونتيجة لتغيّر المجتمع وتعقده، وتُعدُّ تنمية قدرة الفرد على التفكير السليم ومجابهة المشكلات التي تصادفه أحد الأهداف الرئيسة التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها، وأنَّ كثيراً من المعلمين يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، فبرزت الحاجة إلى تطوير أساليب التفكير المنطقي ليغدو الطالب قادراً على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور التقني، وعلى اتخاذ قرارات صعبة في قضايا معقدة (James, 2005).

# الفصل الخامس

# إستراتيجية الذكاءات المتعددة (جاردنر)

**تمهيد:** يُعد موضوع الذكاء من المواضيع التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل التربـويين، إذ لم يعد ينظر للذكاء بالنظرة التقليدية التي كانت سائدة في الزمن الماضي والتي كانت تعبر فقط عن قدرة الإنسان عـلى اكتسـاب المعرفـة الجديـدة والتعامـل مـع المواقـف المتعـددة، فقـد ظهـرت نظريات حديثة اختلفت في جوهرها عن المعنى القـديم مثـل نظريـة الـذكاءات المتعـددة التـي وضعها العالم (هوارد جاردنر)، منـذ الثمانينـات، وظلـت قائمـة حتـى عصرنـا الحـالي ودخلـت في أساليب تطوير العملية التعليمية التعلّمية، والاهتمام بشخصية المتعلم.

**الذكاءات المتعددة:** "قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يتم تنشـيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمـة في ثقافـة مـا، أو القـدرة على تعديل أو تغيير المنتجات المعتمدة في نمط ثقافي معين". فقد اعتبر جاردنر الـذكاءات ذكاءات منفصلة يمكن تنمية كل منها على حد وقد يتأثر ذكاء بآخر" (عفانـه والخرنـدار، 2004: 62).

وقد عرّف جاردنر الذكاء على أنّه:

- القدرة على خلق منتج أو تقديم خدمة مهمة لثقافة معينة.
- إضافة ناتج جديد يكون ذو قيمة.
- قدرة الفرد على حل المشاكل باستبصار والتكيف مع المواقف الجديدة.
- قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة حتى يتمكن من اكتسـاب معرفـة جديدة.

وقد عرَّفَ جابر (2003: 9) أنَّ الذكاءات المتعددة هي المهارات العقلية القابلة للتنمية والتي توصل إليها العالم (جاردنر) والمتمثلة في الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني البصري، والجسمي الحركي، والموسيقي، والاجتماعي والبنشخصي، والطبيعي، ومن هذا المفهوم نجد أنَّ القدرات العقلية لدى الإنسان تكون موزعة وليست بالضرورة أن تتوفر جميعها في نفس الشخص، وأن الذكاء يتأثر كثيراً بالبيئة الثقافية للفرد ولهذا فإنَّ دراسة الذكاء يجب أن تأخذ في الاعتبار البيئات الثقافية التي يحيا الفرد في كنفها.

**وصف الذكاءات المتعددة التي تناولها جاردنر:**

**أولاً: الذكاء اللغوي اللفظي:** وهو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والقدرة على تعلمها بفاعلية واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، والقدرة على توظيفها شفوياً أو كتابياً، سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى كما يجول بالخاطرة ولفهم الأشخاص الآخرين بشكل بلاغي أو شاعري وبلغة واضحة من خلال التلاعب بالمفردات وبتراكيب الجمل واللغة والفونولوجيا (علم الأصوات الكلامية) والدلالات اللفظية ومعانيها وأبعادها العملية أو الاستخدامات الواقعية للغة (آرمسترونغ، 2006: 2). فالذكاء اللغوي هو قدرة الفرد على استخدام الكلمات والجمل والنصوص واللغة شفهياً أو تحريرياً بشكل جيد، بحيث يستطيع إيصال أفكاره وإقناع الآخرين مع سلامة النطق ودلالة الألفاظ، من الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء لغوي (نجيب محفوظ).

**ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي:** هو ذكاء يستند إلى المنطق وتوليد التخمينات الرياضية، وفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على استخدام العلاقات المجددة كما يحدث في الحساب والجبر والمعادلات الرياضية

التي تحتاج للتفكير والمنطق واللغة في حل المشكلات التي يواجهونها بكفاءة وبشكل متسلسل ومرتب، والربط بين الأسباب والنتائج وفهمها، وتنظيم العلاقات السلبية والمجردات ذات التعقيد العالي التي تتم عبر الاستدلال بالرموز ويتبعون أسلوب الاستقراء والإستنباط أو الاستنتاج في التفكير، وهذا النوع من الذكاءات نجده متطور لدى علماء الرياضيات ومبرمجي الحاسوب ورجال الأعمال والمال والمحاسبين والمهندسين والفزيائيين (الخالدي، 2005: 146). فالذكاء المنطقي الرياضي يعني القدرة على التعامل واستخدام الأرقام والعلاقات والمشكلات بكفاءة، والقدرة على الفهم الجيد للسبب والنتيجة، والمناقشة السليمة للأمور، وتحري القضايا علميا وبشكل منهجي، والتعامل مع المسائل الصعبة والعمليات الرياضية المعقدة، من الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء منطقي ورياضي (البرت إينشتاين عالم فيزياء).

**ثالثاً: الذكاء المكاني البصري:** يتعلق هذا النوع على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ بصورة دقيقة، وعلى التمثيل المكاني للأفكار البصرية أو المكانية، والقدرة على توجيه الذات بصورة ملائمة في قالب مكاني بصري لوصف الصورة البصرية بشكل واضح ودقيق من حيث الحساسية للون والخط، والشكل والطبيعة، المجال أو المساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويتجلى هذا الذكاء بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين والمخترعين (آرمسترونغ، 2006: 2). فالذكاء البصري المكاني هو قدرة الفرد على إصدار حكم على الأشياء من خلال حاسة البصر أو ما يعوضها، سواء كانت على شكل صورة أو رمز أو تعبير لفظي أو صامت أو غيره، من الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء مكاني أو فراغي (بيكاسو).

**رابعاً: الذكاء الموسيقي:** يتعلق هذا النوع على فهم وتحليل وتطبيق وإنتاج الأنغام الموسيقية والأغاني وسماع القوالب الموسيقية واستيعابها وتقدير الإيقاعات وطبقات الصوت والجرس وفقاً للمفاتيح الموسيقية وأشكالها والتعرف عليها من حيث جودتها أو نشازها أو مدى مضايقتها للآخرين، وربما التعامل معها ببراعة، ويتجلى هذا النوع بشكل خاص لدى الموسيقيين والمطربين ومهندسي الصوت وخبراء السمعيات من الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء موسيقي (بيتهوفن) (حسين، 2005: 34-35).

**خامساً: الذكاء الجسمي الحركي:** يضم هذا الذكاء المهارات الفيزيقية النوعية كالتآزر البصري الحركي، والمرونة، والتوازن، والسرعة، والإحساس، والمهارة، والقوة للوصول إلى حل لمشكلة ما، أو صنع شيئاً ما، أو استعمال نوع معين من المنتجات، أو ممارسة مسابقة رياضية معينة تحتاج إلى الدقة والتركيز والإبداع، وبمعنى آخر استغلال كامل الجسد أو أجزاء منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر لاكتساب الخبرة والكفاءة في التعلّم والحياة، ويتجلى هذا النوع من الذكاء عند الممثل والمهرج والمقلد ومن يقومون بأعمال الفك والتركيب والخياطة أو الحياكة والميكانيكي والجراح والرياضي، ومن الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء جسمي وحركي رياضي (مارادونا، بيليه، ميسي).

**سادساً: الذكاء البنشخصي (الاجتماعي):** وهو المقدرة على إدراك الحالة المزاجية والتمييز بينها ,إدراك نوايا ودوافع ورغبات ومشاعر الآخرين، ويمكن أن يتضمن هذا الذكاء حساسية تجاه تعبيرات الوجه والصوت والقيم والمعتقدات والتصرف والإيماءات والقدرة على التمييز بين عدة أنواع مختلفة من الإشارات الاجتماعية، والإستجابة للتلميحات والتصرف حيالها بطريقة واقعية، والتأثير على الآخرين ليتبعوا مسار عملٍ معين، ويتضح هذا الذكاء لدى المعلمين

والعاملين الاجتماعيين والقـادة السياسـيين والمرشـدين النفسـيين والمستشـارين ومنـدوبي المبيعات، فالذكاء البنشخصي هو قدرة الفرد عـلى التعامـل مـع الآخـرين وفهـم وتحليـل أمزجتهم ونواياهم ودوافعهم ورغباتهم من خـلال إيمـاءاتهم أو محـادثتهم، ومشـاركتهم مشاعرهم وأحاسيسهم في أفراحهم وأحزانهم، ومن الأشخاص الـذين كـان لـديهم الـذكاء الاجتماعي (غاندي)، ويتميـز الأفـراد الـذين يتمتعـون بهـذا الـذكاء بـالآتي: (آرمسـترونغ، 2005؛ حسين، 2005)

1- يشارك ويستمتع بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

2- الحرص على قيادة المجموعات على نحو طبيعي.

3- يقدم النصيحة و يتساعد مع الآخرين لحل المشكلات.

4- يبدو ذكياً في الحياة العامة.

5- يحب اللعب مع الأطفال الآخرين ويشاركهم ألعابهم.

6- صداقاته كثيرة ومتشعبة.

7- ينتمي للأندية وعمل اللجان والتنظيمات الأخرى ذات الأهداف المحددة والواضحة.

8- لديه إحساس جيد بالتعاطف مع الآخر والاهتمام به.

9- يحب الآخرون صحبته.

**سابعاً: الذكاء الضمن شخصي (الذكاء الذاتي):** يتعلق هـذا الـذكاء بالخصـائص والسـمات الشخصية الذاتية ويتطلب القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات في التعامل مع اخفاقاتـه ونجاحاته في الحياة ، وقادراً على معرفة مواطن القوة والضعف لدية، وقدرتـه عـلى تواصـله مـع نفسه بفاعلية في الحياة وفهم ذاتـه جيـداً مـن خـلال تكـوين صـورة دقيقـة عـن نـواحي قوتـه وحـدوده وطاقاتـه، ومـدى وعيـه بمزاجـه الـداخلي، ومقاصـده ودوافعـه وحالاتـه المزاجيـة

والإنفعالية ورغباته وأهدافه، وقدرته على تأديب ذاته وفهمها وتقديرها، والإحساس بمشاعره وقيمه، ويتضح هذا الذكاء لدى العلماء والحكماء والفلاسفة، ومن الأشخاص الذين كان لديهم ذكاء داخلي (افلاطون)، ومن المهارات التي تتميز لدى أصحاب الذكاء الذاتي: (عفانه والخرندار، 2007: 74)

- التأمل الذاتي ومراقبة الذات.
- إدراك وشعور الفرد بقيمته.
- تحليل المعلومات ومعالجتها بصورة ذاتية.
- القدرة على التحمل والصبر على الشدائد.
- احترام المبادئ والالتزام بالقيم الخُلقية والدينية.
- الإصرار على التحدي ومواجهة العقبات بكل ثقة.
- الثقة بالنفس.

**ثامناً: الذكاء الطبيعي:** يتعلق هذا الذكاء بالخبرة التي يمتلكها الفرد في إدراك الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية وتصنيفها إلى نباتات وحيوانات، وصخور، ومعادن، والحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى الزلازل والبراكين، تشكيلات السحاب والجبال، والقدرة على التمييز بين الأشياء الحية وغير الحية كالسيارات والإسطوانات والفراشات والأشجار والأزهار، والآثار (آرمسترونغ، 2006: 3).

**تاسعا: الذكاء الوجودي:** يتجلى هذا الذكاء بالميل إلى التوقف عند الأسئلة التي تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية أو المسلمات، ومن ثمَّ التأمل فيها (عياد، 2008: 28).

**مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة:** (عفانه والخرندار، 2007: 75)

1- ذكاء غير منفرد، بل متعدد ومتنوع، وخاضع للنمو والتنمية والتغيير، ويكون الذكاء متطوراً جداً في بعض أنواع الذكاء ومعتدلاً في بعضها الآخر وغير متطور نسبياً في بقية الأنواع الأخرى للذكاء.

2- كل شخص لديه مجموعة فريدة من الذكاءات النشطة والمتنوعة.

3- تختلف الذكاءات في النمو، كلها داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد بعضهم البعض من حيث الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفايته لتحديد الإستراتيجية المناسبة لتحقيق أهدافه وغاياته.

4- يمكن التعرف على الذكاءات المتعددة وقياسها وتحديدها.

5- إنّ استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر، إذا أُعطيّ التشجيع المناسب وتزويده بالمعلومات وفرص التدريب اللازمة.

6- تُعدُّ أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية.

7- كشف القدرات ومراعاة الفروق الفردية من خلال الاهتمام بفردية المتعلم.

ومما سبق نستنتج أنّه بإمكان معظم الناس تطوير كل ذكاء لإيصاله إلى المستوى المناسب من الكفاءة، كما أنّ الذكاءات المتعددة لا تتوفر جميعها داخل الفرد الواحد ولكنها موزعة بين الأشخاص، بحيث قد يمتلك الشخص الواحد أكثر من نوع من الذكاءات، وأنَّ تنمية أحد هذه الذكاءات قد يسهم في بقية الذكاءات الأخرى، إذا توفرت الدافعية والإستراتيجيات اللازمة وفرص التدريب المناسبة.

**تقويم الذكاءات:** يتم تقويم الذكاءات من خلال:

- الملاحظة البسيطة.
- النظر إلى سجلات المعلمة لمتابعة تقديرات الطلاب.
- توجيه الأسئلة السابرة.
- التحدث مع المعلمين كلٌّ حسب اختصاصه (الرياضي، الفني، الموسيقي، اللغوي).
- العصف الذهني.
- المناقشة.
- اختبارات الذكاء.

# الفصل السادس

# إستراتيجية تدريس المفاهيم (خرائط المفاهيم)

**المفهوم:** فكرة تختص بظاهرة ما أو علاقة أو استنتاج ذهني لشيء ما أو مجموعة أشياء يعبر عنها بشكل لفظي أو مصطلح معين (سلامه، 2004: 53).

**المفهوم:** مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث تجمعها خصائص مشتركة يمكن أن يشار إليها بإسم أو رمز معين (مردان والعبيدي، 2004: 61).

**المفهوم:** فكرة مجردة ناتجة عن الاستدلالات الذهنية المنظمة التي يُكونها الفرد من خلال تفاعله مع الأحداث أو الأشياء المتوافرة ضمن نطاق البيئة التي يعيش فيها.

**المفهوم:** بناء عقلي أو تجريد ذهني لخصائص مشتركة لمجموعة من الأحداث أو الظواهر أو الخبرات أو الأشياء تمّ استنتاجها من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد.

**مكونات المفهوم:**

- اسم المفهوم.
- دلالة المفهوم.
- صفات المفهوم.
- أمثلة المفهوم.

**يمر تكوين المفهوم حسب كثير من الدراسات بثلاث مراحل هي:**

- **التمييز:** قدرة الفرد على التمييز بين الأفراد والعناصر المتشابهة وفق المستوى العقلي.

- **التنظيم والتصنيف**: ملاحظة المتشابه وإيجاد العلاقات المشتركة والصفات العامة بين الأفراد والأشياء.
- **التعميم:** هو وصول المتعلم إلى مبدأ عام أو قاعدة لها خاصية الشمول يتم اعتمادها إلى أن يتم دحضها أو رفضها فيما يستجد من تطورات.

**خصائص وسمات المفاهيم:** (سلامه، 2004: 54)

1- **الرمزية:** الرمز لخاصية معينة أو مجموعة من الخواص المجردة.

2- **التمييز:** تصنيف الأشياء والحوادث والمواقف والتمييز بينها.

3- **التعميم:** أن ينطبق التعميم على مجموعة من الأشياء أو الحوادث جميعها وليس على موقف واحد فقط.

4- **الخبرة السابقة:** تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرة السابقة التي يكتسبها الفرد من خلال الأسرة والمجتمع.

5- **التنظيم الأفقي والرأسي:** يشير التنظيم الأفقي إلى وجود بعض الخصائص المشتركة للمفهوم، والتنظيم الرأسي يدل على وجود بعض الاختلافات في الصفات.

6- **القدرات العقلية والخبرات التعليمية**: اختلاف درجة الأفراد في امتلاك نفس المفهوم من فرد إلى آخر، لإختلاف القدرة العقلية والخبرة التعليمية.

7- **الذكاء وفرص التعلّم:** تتغيير المفاهيم من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، وأن الوقت الذي تستغرقه هذه التغيرات في المفاهيم يعتمد على درجة الذكاء ومدى توفر فرص التعلّم المتاحة.

8- تعلم المفاهيم العامة والخاصة.

9- **لكل مفهوم شحنة انفعال:** المفاهيم الشخصية تكون مشحونة انفعالياً بدرجة أكبر من المفاهيم الموضوعية التي تتصل بالحقائق والبيانات العلمية.

10- **طبيعة المفاهيم:** تؤثر المفاهيم على التوافق الشخصي والاجتماعي، فالمفاهيم التي تتخذ الطابع الإيجابي فإنها تقود إلى السلوك الإيجابي، والعكس صحيح.

**تصنيفات المفاهيم: (سلامه، 2004: 55؛ بطرس، 2004: 59)**

**أولاً: التصنيف من وجهة نظر سلامه (2004):**

أ-مفاهيم عبارة عن تصنيفات أو مجموعات من الأشياء تهدف في أساسها إلى الوصف وتسهيل الدراسة العلمية، ثم تجرد هذه الصفات والأشياء وتعطي اسماً أو مصطلحاً معيناً، فالتأكسد مفهوم يتفاوت من حيث البساطة والتعقيد.

ب-مفاهيم تعبر عن قوانين أو علاقات، مثل مفهوم ثابت الإتزان يعبر عن علاقة بين متغيرين وهما المواد الداخلة في التفاعل والمواد الناتجة عن التفاعل أي أن {المقاومة = فرق الجهد/شدة التيار}.

ج- مفاهيم تعبر عن علاقات تقوم على فكرة الفروض والتكوينات الذهنية، هذه المفاهيم ترتبط بالنظريات العلمية الهادفة إلى تفسير العلاقات أو القوانين على أساس ممنهج.

**ثانياً: التصنيف من وجهة نظر فيجوتسكي**

أ- **المفاهيم التلقائية:** هي المفاهيم التي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للفرد بمواقف الحياة وتفاعله مع الظروف المحيطة به (النبات، الشمس، القمر، المنزل، السيارة).

ب- **المفاهيم العلمية**: وهـي تلـك المفـاهيم التـي تتكـون نتيجـة تواجـد الفـرد في موقـف تعليمي معين من جانب الفرد ذاته أو مـن مصـدر خـارجي كـما في (الطاقـة المتجـددة، تحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة حرارية).

**ثالثاً: التصنيف من وجهة نظر برونر وأُوستن (العلاقة بين مكونات المفهوم)**

أ- **المفهوم الرابط**: هو مجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشـياء أو الحــوادث أو الكائنــات مثــل الطيــور والحيوانــات مثــل الــحشرة لهــا ســتة أرجل.

ب-**المفهـوم الفاصـل**: هـو مجموعـة مـن الخـواص المختلفـة بـين الأشـياء أو الكائنـات مثـل الحيوانات الأليفة والمفترسة، والطيور التي تأكل الحبـوب والأسـماك، (الطيـور الجارحـة والطيـور التي تأكل الحبوب).

ج- **المفهوم العلائقي**: هو مفهوم يعبر عن العلاقة بين خاصيتين أو شيئين أو مفهـومين أو أكـثر من خصائص المفهوم، مثل الماعز لها أكثر من خاصـية (يؤكـل لحمهـا، يشرب لبنهـا، يسـتفاد مـن جلدها)، والدجاج له أكثر من خاصية (يؤكل لحمه، يبيض، يؤكل البيض)، ومفهوم الكثافـة بأنهـا كتلة وحدة الحجوم، فالعلاقة بين الكتلة والحجم.

**رابعاً: التصنيف على أساس وظيفة المفهوم**

أ- مفاهيم وصـفية: وهـي تلـك المفـاهيم التـي تقـوم عـلى الوصـف، وتسـتهدف تيسـير الدراسة العلمية مثل مفهوم الكائن الحي.

ب- مفاهيم تعبر عن علاقات أو قوانين: وهي مفاهيم تقرر نوع العلاقـة بـين مفهـومين أو حدثين أو أكثر من مفهوم.

ج- مفاهيم تعبر عن علاقات تقوم على أساس الفروض والتكوينات الفرضية العقلية، وهي مفاهيم تقوم على الطريقة العلمية في تفسير العلاقات والقوانين.

**خامساً: التصنيف على أساس مصدر وطريقة تكوين المفهوم**

أ- **مفاهيم محسوسة**: هي تلك المفاهيم البسيطة التي يعتمد أساس اشتقاقها مباشرة على الملاحظة والخبرة الحسية وعادة ما تكون وصفية.

ب- **مفاهيم مجردة**: وهي تلك المفاهيم المعقدة التي لا تستمد مباشرة من الملاحظة والخبرة الحسية وتحتاج هذه المفاهيم إلى مستويات أعلى من النمو العقلي مثل التي ترتبط بالطاقة الحركية بالذرة.

**سادساً: التصنيف حسب القواعد التي ترتبط بها الصفات المميزة للمفهوم**

أ- **المفاهيم الإثباتية**: مثل مفهوم الكرة، المعدن،اللون الأخضر، صلب، ذهب.

ب- **المفاهيم المتصلة:** مثل مجموعة من الصفات (ريش، أجنحة، منقار) طيور.

ج- **المفاهيم المنفصلة**: مثل الأفعال

د- **المفاهيم العلاقية**: المفاهيم التي ترتبط بالعلاقات المكانية والزمانية.

**أهمية تعلّم المفاهيم:**

1- المفاهيم أكثر ثباتاً وبالتالي أقل عرضة للتغير.

2- المفاهيم تجمع الحقائق وتصنفها وتقلل من تعقيدها.

3- المفاهيم تقلل من تعقّد البيئة، وتسهل على المتعلم دراسة مكوناتها.

4- المفاهيم تساعد على انتقال أثر التعلّم.

5- المفاهيم تنظم الخبرات التعليمية، وتنظم الموقف التعليمي، وتحدد الهدف من المحتوى التعليمي.

6- المفاهيم تساعد على الربط والتكامل بين فروع العلم المختلفة

7- المفاهيم تساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

8- دراسة المفاهيم تزيد من دافعية المتعلم وتحفزه نحو التعلّم وزيادة مستوى التحصيل.

**العوامل المؤثرة في تعلّم المفاهيم:** (بطرس، 2004 : 27-31)

- درجة الذكاء.
- سلامة الحواس.
- النضج أو العمر الزمني.
- فرص التعلّم.
- الاستعداد والدافعية.
- طبيعة ونوع المفهوم (حسي، مجرد / مألوف، غير مـألوف للطفـل)، إنَّ تعلـم المفـاهيم ذات العلاقة أسهل من تعلّم المفاهيم اللاعلائقية.
- نوع الأمثلة المستخدمة في تعلّم المفهوم وعددها: فاسـتخدام الأمثلـة الموجبـة يتسـاوى مع استخدام الأمثلة السالبة، ويعنى بالأمثلة الموجبـة الأشـياء التـي تعـدُّ مفهـوم معـين مثل (مجموعة صور لحيوانات يغطي جسمها الشعر، أو مجموعة صـور لطيـور يغطـي جسمها الريش) أما الأمثلة السالبة فهي جميـع الأشـياء الأخـرى التـي لا تنتمـي لأمثلـة هذا المفهوم.
- عدد الخصائص المنتمية وغير المنتمية للمفهوم: إنَّ زيادة عدد الخصائص المنتميـة للمفهـوم (الخصـائص الموجبـة) يسـهل حـل مشـكلات تعلّـم المفهـوم مثـل مفهـوم (الفاكهـة أو الخضروات).
- سهولة التمييز بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة.

- نوع الخبرة التي يقدم خلالها المفهوم (مباشرة أو غير مباشرة)
- طريقة عرض الأمثلة: يجب أن تكون البداية بالأمثلة الأكثر وضوحاً والمألوفة لدى المتعلم والتدرج من البسيط إلى المركب أو المعقد ليسهل على المتعلم عملية التعلّم.
- تكرار التلفظ وفهم المعنى واستيعاب المفهوم: قد يردد الإنسان مفهوماً معيناً لكنه لا يعني أنه على وعي بذلك المفهوم وخصائصه، لذلك لابدَّ من فهم المفهوم واستيعابه وتحليله وإدراك العلاقة بين خصائصه وصفاته.
- الفروق الفردية بين المتعلمين.

**خطوات قياس إدراك الفرد للمفهوم:**

1- تعريف الفرد بالمفهوم.
2- ذكر خواص الأشياء التي يدل عليها المفهوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
3- ذكر السمات المميزة للمفهوم عند تصنيف المفهوم.
4- ذكر أمثلة إيجابية للمفهوم.
5- ذكر أمثلة سلبية لا ينطبق عليها المفهوم.
6- تدعيم المفهوم بالأشياء المحسوسة ثمّ المجردة.
7- استخدام المفهوم في المواقف الحياتية استخداماً صحيحاً.

**نموذج (ميرل وتنسون) في تعلّم المفاهيم واكتسابها:**

**الإستراتيجية الأولى:**

- عرض القاعدة أو المفهوم الذي نريد إكسابه للطالب.
- تقديم الأمثلة الموجبة على المفهوم.

- تقديم التدريبات الجديدة على المفهوم من خلال أمثلة لم يتم عرضها في الأمثلة السابقة للدرس.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

**الإستراتيجية الثانية:**

- عرض القاعدة أو المفهوم الذي نريد إكسابه للطالب.
- تقديم الأمثلة الموجبة على المفهوم، مع بيان الصفات المعرفية للمفهوم.
- تقديم تدريبات على المفهوم تتضمن الخصائص المعرفية المتعلقة بالمفهوم.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

**الإستراتيجية الثالثة:**

- يقوم المعلم بتقديم القاعدة أو المفهوم الذي نريد إكسابه للطالب.
- تقديم الأمثلة الموجبة ذات الدلالة والارتباط بالمفهوم وخصائصه.
- تقديم أمثلة سالبة ليس لها دلالة أو ارتباط بالمفهوم وخصائصه.
- أن تُظهِر الأمثلة الدالة الصفات المعرفية بالمفهوم.
- تعدّد وتنوع الأمثلة المقدمة للطلبة.
- تقديم تدريبات على المفهوم.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

**الإستراتيجية الرابعة:**

- يقوم المعلم بتقديم التعريف للمفهوم أو القاعدة المراد تعلّمه.
- تقديم الأمثلة الموجبة على المفهوم بالتدرج (من البسيط إلى المعقد أو المركب).
- تقديم الأمثلة السالبة على المفهوم بالتدرج (من البسيط إلى المعقد أو المركب).
- تقديم الأمثلة الدالة وغير الدالة (سالبة وموجبة) للتأكد من قدرة الطالب على التميّز بينها.

# الفصل السابع

# إستراتيجية التعلّم النشط

التعلّم النشط هو التعلّم القائم على: تطوير الوعي، بناء القدرات، تعـدد الآراء، التنظـيم والتشارك في الخبرة، بناء القدرات على الفهم والاستيعاب والتحليل والتطبيق، الملكيـة الجماعيـة، المشاركة بروح الفريق، المرونة، المتعة والسرور، الإنتاج والإبداع.

**خصائص المعلم في التعلّم النشط:**

1. القدرة على توفير أسباب الثقة بين المشاركين.
2. القدرة على تحقيق المساواة بين المشاركين.
3. القدرة على مشاركة الطلبة اهتماماتهم وإثارة التفكير لديهم.
4. التنويع في الأنشطة وأساليب التدريس.
5. ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

**خصائص الطالب في التعلّم النشط:**

1. ينخرط في الأنشطة العملية الحقيقية التي تتحدى قدراته.
2. تأدية المهمات والأعمال بنشاط وحيوية.
3. دور الطالب مرسل ومستقبل في نفس الوقت.
4. الطالب يتأمل ويبدى رأيه.
5. يستخدم الطالب جميع حواسه وقدراته المختلفة عند تنفيذ المهام.
6. الطالب يتفاعل مع المعلم ومع زملائه ويفكر ويتأمل.

**طرائق تدريس التعلّم النشط:**

*الإستقصاء – لعب الأدوار – الاستكشاف – التعلّم التعاوني – المحاكاة – التفكير الناقد.

# الفصل الثامن

# إستراتيجية التعلّم المستند إلى الدماغ

**التعلّم المستند إلى الدماغ:** هو التعلّم الذي يتأدى ويفسر ويتنبأُ به وفق نواتج أبحاث الدماغ، فالتعلّم المستند إلى الدماغ نظرية في التعلّم تستند على الدماغ تركيباً ووظيفةً، وأن هذا التعلّم سيظل مستمراً طالما لم يمنع الدماغ من أداء عملياته الطبيعية لسبب من الأسباب، فالدماغ قادر بالفطرة على استكشاف الأنماط، التذكر، إعادة التنظيم الذاتي، التعلّم، تحليل البيانات، التأمل الذاتي، والتفكير الناقد والتنظيم، فالتعلّم يشغل الأجهزة الفسيولوجية كلها (الريماوي وآخرون، 2008).

**يتكون هذا التعلّم حسب نموذج (سوسا) المستند إلى نظرية الدماغ على أربعة مستويات هي:**

1. **المستوى الأول:** فلترة للمثيرات ( السمعية، البصرية، الذوقية، اللمسية) بحيث لا يسمح إلا للمثيرات ذات الأهمية بالدخول إلى المستوى الثاني.
2. **المستوى الثاني:** تخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى (30) ثانية (تعلّم جديد للمعلومات المتعلقة بالحاجات الحيوية للفرد أو بالمعيقات الانفعالية).
3. **المستوى الثالث:** معالجة المعلومات بشكل واعي في الذاكرة العاملة التي تبقى ما بين (18-36) ساعة.
4. **المستوى الرابع**: الترحيل نتيجة لازدياد المعرفة في الذاكرة العاملة المحدودة يتمُّ ترحيل المعلومات ذات المعنى والمعقولة إلى الذاكرة طويلة المدى.

**هناك ثلاث تكتيكات تعليمية ترتبط بالتعلّم المستند إلى الدماغ وتخلق بيئة تعلّم لدى الطالب وهي:**

1. **الغمر:** غمر الطلبة في الخبرة التربوية.
2. **الاسترخاء:** إزالة الخوف لدى الطالب أثناء مجابهته للتحديات القوية الصادرة عن البيئة.
3. **المعالجة النشطة:** السماح للطالب بتذوق الحقائق والمعلومات والعمل على تمتينها بالمعالجة النشطة.

**ولزيادة فاعلية التعلّم النشط في المجال التربوي يمكن إجراء الآتي:**

1. المساهمة في تصميم التعلّم المتمركز حول اهتمامات الطلاب ضمن سياق.
2. استخدام التعلّم الشمولي حول المشكلات الحقيقية.
3. مراقبة وتطوير عمليات التعلّم الذاتية وتقويمها.

# الفصل التاسع

# إستراتيجية التدريس باستخدام اللعب

عندما نراجع ما كتب عن اللعب من أدب، وما تم حوله من بحوث ودراسات نجد أن للعب تعريفات عديدة وعلى الرغم من تعدد هذه التعاريف في الصياغة والمفهوم فإن جل هذه التعاريف يربطها خيط مشترك من الصفات هي: الحركة والنشاط والواقعية.

تعرف المعاجم العربية اللعب بأنه فعل يرتبط بعمل لا يجدي أو بالميل إلى السخرية بل نشاط قد جاء في القرآن: (وَذَرِ الَّذِينَ اتَّخَذُواْ دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوًا وَغَرَّتْهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَذَكِّرْ بِهِ أَن تُبْسَلَ نَفْسٌ بِمَا كَسَبَتْ لَيْسَ لَهَا مِن دُونِ اللّهِ وَلِيٌّ وَلاَ شَفِيعٌ ) الأنعام: 70

وفي موضع آخر: (فَذَرْهُمْ يَخُوضُوا وَيَلْعَبُوا) المعارج: 42. وجاء اللعب بمعنى الاستمتاع والتسلية على لسان أخوة يوسف لأبيهم حيث ورد في القرآن الكريم (أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) يوسف: 12 ولهذا كأن اللعب في المجتمعات العربية قد اختلط فهمه عند العامة إلى درجة التباين ,فعندما ننظر إليه في إطار النشاط الذي يقابل النشاط الديني لغلبة التفاضل فأنه يشكل نشاطا عبثيا أما إذا فهم بأنه نشاط للصغار أو الكبار في إطار تقسيمي لا يفضل النشاط الديني فأنه يقبل مع التحفظ.

وفيما يلي عينه مختارة من التعريفات التي أوردها عدد من الباحثين (جبرين، 1980؛ عدس ومصلح، 1982؛ بلقيس ومرعي، 1982؛ عبد الجابر والنبابته، 2001؛ العناني، 2002؛ الحيلة، 2003؛ الهنداوي، 2003؛ صوالحه، 2010):

• نشاط حر موجه أو نشاط غير موجه يمارسه الأطفال لغاية التسلية والمتعة ويستثمره الكبار عاده ليسهم في أنماء شخصيات الأطفال بأبعادها المختلفة:العقليه والجسدية والإنفعالية والاجتماعية.

• اللعب هو سلوك خال من الضغط، دوافعه داخلية، مضبوط من قبل اللاعبين، حر من القواعد الخارجية، غير جدي (بمعنى أن نتائج أفعال اللعب ليست حقيقية)، ممتع، غالباً اجتماعي وقد يكون تظاهري (Perry, 1998).

• اللعب في العادة سلوك طوعي، يستدعي مستوى من النشاط (الجسماني غالباً) ومن الالتزام، وهو سار بذاته وبدون أي تعويض خارجي.

• عملية تمثل الفرد للمعلومات, حيث يتم تحويل المعلومات الواردة لتناسب حاجات الفرد ,ويعتبر اللعب والمحاكاة والتقليد جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء لدى الفرد.

• نشاط يمارسه الناس أفرادا أو جماعات بقصد المتعة والتسلية وليس لدافع آخر.

• حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التسلية والمتعة، وهو السرعة والخفة في تناول الأشياء أو استخدامها أو التصرف بها.

• أن اللعب بالنسبة إلى الطالب، هو عمل، إذ أنه يمنح القوة والثقة بالنفس ويوسع من مداركه اللعب يوسع آفاق الطالب فيبدو أكبر من سنه فالوقت الذي يمضيه الطالب في اللعب هو وقت مستغَل جيداً، وليس وقتاً ضائعاً؛ لذا واجبك كأم أن تدعي طفلك يلعب، فكل ما لا يستطيع الطالب القيام به في الحياة الحقيقية، يمكن أن يعمله أثناء اللعب، مثل القيام بدور الأب، أو ضابط شرطة، أو الطبيب، أو قيادة سيارة أو طائرة، أو قراءة كتاب أو بناء أبراج عالية.

• استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد، ولا يتم لعب دون طاقة ذهنية أو حركة جسمية.

• اللعب نشاط حر لغاية الاستمتاع في حالته الفردية والجماعية، فهو لا يُقصد إلاّ النشاط نفسه، ولا يرجى من إلا الاستمتاع، فأن الصيغة النهائية لا تشكل تعريفاً للعب ولكنها تركب مفهوما لمصطلح اللعب.

• نشاط حر وموجه يمارسه الأطفال لغاية التسلية والمتعة ويستثمره الكبار عادة ليسهم في أنماء سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة:العقلية والجسدية والإنفعالية.

• أما قاموس علم النفس فيعرف اللعب بأنه:"نشاط يقوم به البشر بصورة فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع دون أي دافع آخر".

• نشاط حر موجّه أو غير موجّه، يسير على شكل حركة أو مجموعة من الحركات، يمارس فردياً أو جماعياً، يقصد به التسلية والمتعة، ويمتاز بالسرعة والخفة في تناول الأشياء أو استخدامها أو التصرف بها، ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والجسمية، ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزءاً لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد، ولا يهدف سوى الاستمتاع، وقد يؤدي وظيفة التعلّم.

• نشاط أو عمل إرادي تتم تأديته في حدود زمان ومكان معينين حسب قواعد وقوانين وأنظمة معينة مُلزمة في حد ذاتها، ويرافق هذه الممارسة مستوى من التوتر والترقب والبهجة.

• نشاط أو مجموعة من ألوان النشاط المنظم التي يمارسها الفرد منفرداً أو جماعياً لتحقيق أهداف وغايات معينة.

• أن اللعب غذاء الطالب للنماء العقلي والاجتماعي والخلقي والجسمي يقدم له كوسائط متعددة المناحي على شكل نشاط أو حركة أو عمل حر يستمتع به الإنسان كدوافع لإشباع حاجات النمو والتكيف عند الصغار وحاجات التسلية والمتعة والصحة عند الكبار.

**وبتحليل مضمون التعريفات السابقة نستنتج أن اللعب يتصف بالخصائص التالية:**

* أن اللعب نشاط أنسأني حر وخالص وقد يوجه.
* أن اللعب نشاط لغاية المتعة والتسلية.
* أن اللعب قد يوجه من قبل الكبار لصالح الصغار وتربيتهم.
* أن اللعب يستثمر لإنماء سلوك الأطفال وشخصياتهم بأبعادها الثلاثة الجسمية والعقلية والإنفعالية.
* أن اللعب نشاط يمارس بطريقة فردية وأخرى جماعية.
* أن اللعب نشاط منظم في حدود زمان ومكان معينيين.
* أن اللعب نشاط يؤدي لغاية الاستمتاع وحسب.
* أن النشاط في اللعب قد يكون حركيا أو ذهنيا.

**سمات اللعب الأساسية**

ذكر العديد من الباحثين (بلقيس ومرعي، 1982؛ الخوالده، 1993؛ عبد الجابر والنبابته، 2001؛ العناني، 2002؛ الحيلة، 2003؛ الهندأوي، 2003؛ صوالحه، 2010) مجموعة السمات العامة التي يتصف بها اللعب وهي على النحو الآتي:

1- يُعدُّ اللعب نشاط لا إجبار فيه، وغير ملزم للمشاركين فيه، وقد يكون بتوجيه من الكبار، أو بغير توجيه كما في الألعاب الشعبية.

2- تُعدُّ المتعة والسرور والاستمتاع جزءاً رئيسيا وهدفا يحققه اللاعبون من خلال اللعب وغالبا ما ينتهي إلى التعلّم.

3- من خلال اللعب يمكننا استغلال الطاقة الذهنية والحركية للاعبين في أن واحد.

4- يرتبط اللعب بالدوافع الداخلية الذاتية للطفل (نشاط مستقل) يؤديه في مكان وزمان معنيين.

5- اللعب مطلب أساسي لنمو الطفل وتلبية احتياجاته المتطورة وتعليمه أساليب التفكير وعلاقاته ودرجة وعيه وقدراته وميوله.

6- اللعب عملية تمثل وتمثيل، أي أن الطفل يتعلم باللعب، وحتى يكون اللعب فعالا لابد للطفل من تمثلها.

7- اللعب مطلب أساسي لإثارة تفكير الأطفال، وتوسيع مجال تخيلاتهم، و بناء التصورات الذهنية للأشياء.

8- اللعب يخضع لقوانين وقواعد تحددها طبيعة اللعبة.

9- يتميز اللعب بالخفة والرشاقة والسرعة.

10- نشاط لا يؤدي إلى التعب، ولا يمكن التنبؤ به وبنتائجه بصورة قبلية.

11- نشاط يحقق الحياة، ويساعد على أنماء الشخصية وتطويرها بجوانبها المختلفة.

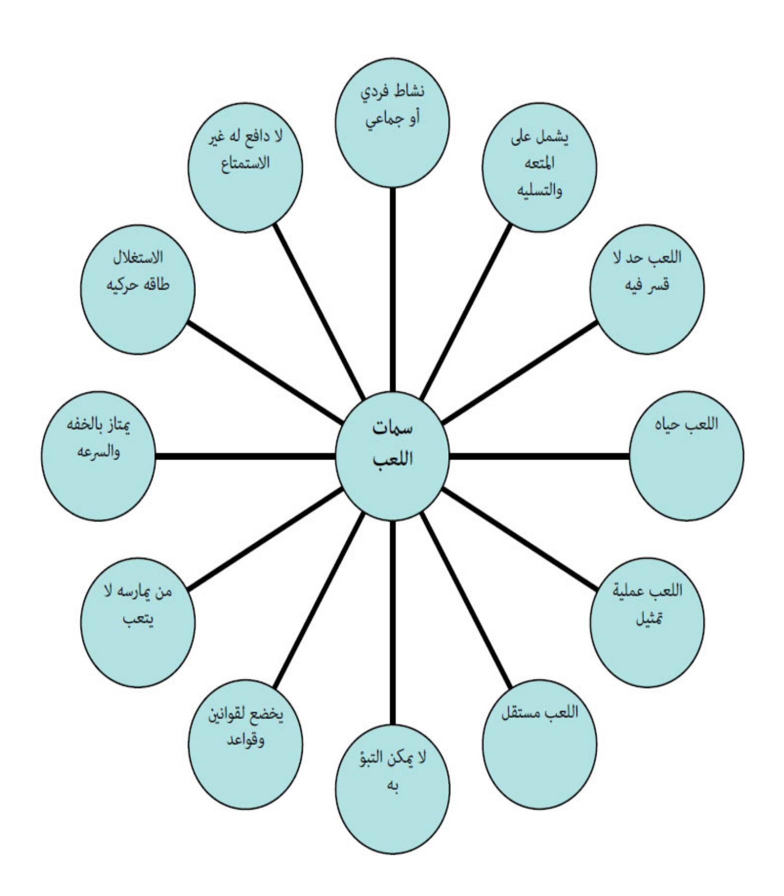
12- نشاط حر وتلقائي ويميل إلى التحرر من القيود، ويمارس بدوافع ذاتية.

13- نشاط فردي أو جماعي.

14- يتطلب اللعب المرونة والانتباه.

15- يمكن أن يكون نشاط تعليمي ووسيط تربوي فعّال يساهم في تنمية سلوك الطالب وشخصيته بأبعاده العقلية والجسمية والوجدانية والحركية.

إنَّ للعب سمات عديدة، يمكن أن نبينها ونختصرها في الشكل أدناه الذي يوضح سـمات اللعب وخصائصه.




## شروط اللعب

1- اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة.

2- تـوفير الأدوات والمسـتلزمات الخاصـة بالألعـاب التـي تثـير قـواه الجسـمية والعقليـة والأنفعالية، وتحفزه على العمل.

3- أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة.

4- أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وإمكانات الأطفال، وأن يتوافر فيها الانسجام التام بين مضمون اللعبة التربوية والمستوى العمري لهم.

5- توافر الرغبة والاستعداد والميول في ممارسة اللعب لدى الأطفال المشاركين في اللعبة.

6- أن يكون دور الطفل واضحا ومحددا في اللعبة.

7- أن تكون اللعبة من بيئة الطالب.

8- أن يشعر الطفل بالحرية والاستقلالية فيه.

9- دقة ووضوح المهمات التي ينبغي أن يقوم بها الأطفال أثناء تنفيذ مهام اللعبة الموكلة إليهم.

10- إعطاء أهمية للألعاب الصغيرة، ويمكن أن يكون صحيحاً القول بالمثل (الأمور الصغيرة تسر العقول الصغيرة).

**معايير اختيار الألعاب التربوية**

نجد اليوم أن الألعاب التربوية تتوفر في الأسواق المحلية والعالمية بشكل كبير وهائل، نتيجة التقدم العلمي وثورة الاتصالات والمعلومات وعلى اختلاف أنواعها وأشكالها وأحجامها وتعددها نلاحظ أنّ منها ما ينبهر برؤيته الكبير قبل الصغير, ونخشى أن يختار المعلم هذه الألعاب لإنبهاره بها, لذلك أورد بعض المعايير لحسن اختيار هذه الألعاب (الحيلة,1999):

1- مدى اتصال الألعاب بالأهداف التربية التي يسعى المعلم لتحقيقها، أي أن تكون اللعبة لها هدف رياضي محدد.

2- مناسبة هذه الألعاب لأعمار الأطفال ومستوى نموهم العقلي والبدني.

3- مساعدة هذه الألعاب المتعلم على التأمل, والتفكير، والملاحظة, والموازنة, والوصول إلى الحقائق بخطوات مرئية منطقية.

4- خلو هذه الألعاب مما قد يعرض حياة المتعلمين للخطر, أو التعرض للإصابات نتيجة لاستخدامها بمفردهم.

5- تدرج كل مجموعة من هذه الألعاب في الصعوبة حتى تعمل على تنمية قدرات المتعلم, أو مهاراته في تسلسل منتظم ينتقل من المستويات البسيطة للسهلة إلى الأكثر تعقيدا ...وهكذا.

6- أن تساعد هذه الألعاب على تشخيص مدى نمو المتعلم من اكتساب الخبرات المطلوبة والتعرف إلى أماكن الضعف في تحصيله ثم تزويده بالخبرات المناسبة التي تعالج ذلك.

7- أن تناسب هذه الألعاب وعدد من الأطفال وميزانية المدرسة.

8- اتصال الألعاب ببيئة المتعلم.

9- إذا أظهر الأطفال امتعاضا أو ضجراً أو مللاً تُترك اللعبة.

10- لا تعطي الأطفال ألعاباً معقدة تزيد من عقدهم أو مشاكلهم، إضافة إلى عدم إعطائهم ألعاباً طفولية تجعلهم يشعرون بأنهم أطفالاً في سن الثانية أو الثالثة.

**أنواع اللعب**

هناك أنواع عدة من اللعب يمكن تصنيفها بما يلي:

**أولاً:** من حيث نوع اللعب وعدد المشتركين في اللعب منها:

أ- **اللعب الفردي:** يلعب بمفرده مستقلاً عن الآخرين، فلا يشارك الآخرين ويلعب بلعبه الخاصة، وهذا كل ما يهدف إليه، أو اللعب الذي يلعب فيه الطالب منفرداً ومستقلاً وحده دون أن يلتفت للآخرين من حوله.

ب- **اللعب الجماعي:** اللعب الذي يمارسه مجموعة غير محددة، وخاصة مع أطفال الجيران أو أصدقاء المعلمة، وقد يجرى بدعوة من أحد الأطفال قد

يكون الأكبر عمراً، حيث يتبع أفراد المجموعة تعليماته ويقلدون بعضهم بعضاً، وغالباً ما تكون هذه الألعاب بسيطة غير معقدة وذات قواعد قليلة مثل ألعاب (الاستغماية، الثعلب فات، المطاردة والاختباء، بيت بيوت.

ج- **اللعب المتوازي:** نشاطات يقوم بها طفلان أو أكثر بالطريقة نفسها والمكان نفسه، أو يلعب إلى جانب طفل آخر أو على مقربة منه، ويستخدم ألعاباً أو دمى مشابهة، ولكنه يلعب مستقلاً عنه لا يشاركه في أدوات اللعب، أي أنه يلعب إلى جانب الآخرين وليس معهم، ومعنى آخر دون حدوث أي تفاعلات اجتماعية فيما بينهم.

د- **اللعب الترابطي:** يلعب مع آخرين في أنشطة متشابهة، ولكن تنظيمها غير متضح، والمحادثات بينهم تتضمن طرح الأسئلة، ويستخدم كل منهم أدوات لعب الآخرين، وهناك بعض المحاولات للتحكم فيمن يشارك المجموعة في اللعب، ويسمى أحياناً (باللعب المشترك) الذي يتفاعل فيه الأطفال معاً في اللعب بما فيها تبادل أدوات اللعب والتحدث مع بعضهم بعضاً لكن يبقى كل واحد منهم يقوم بلعبة واحدة

هـ- **اللعب التعاوني:** وهو يتضمن تنظيمها اجتماعياً معقداً، فيه يتشارك الأطفال في نفس الأهداف، وهناك تبادل في الأدوار واحترام كل فرد لدوره، وهناك إحساس عالي بالإنتماء أو عدم الإنتماء للمجموعة، وهناك نوع من التنظيم للمجموعة بغرض صنع منتج نهائي، أو تمثيل درامي لموقف أو لعب لعبة منظمة الهدف ينقسم فيها الجهد، وتوزيع الأدوار، وتنظيم الأدوار، وبمعنى آخر يعمل ويلعب الأطفال معاً ويتعاونون مع بعضهم البعض لإنتاج شيء ما كما يتبادلون أدوار اللعب والعمل فيما بينهم.

و- **اللعب التنافسي:** بعد أن يتحول الأطفال مـن اللعـب الفـردي واللعـب الجماعـي يبدأ بالألعاب التنافسية والتي تعـرف بألعـاب الفريـق أو الألعـاب الثنائيـة، حيـث ينصـب اهـتمام الأطفـال حـول أداء المهـارة بإتقـان والتفـوق فيهـا، وهـي ألعـاب تخضـع للقواعـد والتعليمات الواضحة والمنظمة، ومن الأمثلة عـلى الألعـاب المنظمـة الجماعيـة: كـرة القـدم والطـائرة والسـلة واليـد والألعـاب الثنائيـة كـرة الطاولـة والريشـة الطـائرة والتـنس الأرضي (الحيلة، 2010).

ز- **ألعاب العصابات (9-16) سنة:** يغلب عليها طابع المجموعة الواحدة ويكون التعاون والإخلاص هو هدفها من أجل تحقيق أهداف المجموعة ككـل، ولكـل جماعـة من هذه الجماعات قوانينها ونظمها، وكأنهم ينشؤون لأنفسهم دولة صـغيرة ليحكمـوا أنفسهم بأنفسهم، وفي العادة يميلـون إلى الألعـاب الأكـثر تعقيـداً ويسـقطون الألعـاب البسيطة من حساباتهم، ويسود اللعب الخشن والحديث الفاحش والإعتداء الجسـماني والسخرية، ويتأثر أفراد العصابة بأعضاء مجموعتهم أكثر مـن تـأثرهم بالكبـار ويرجـع ذلك إلى حاجة الفرد الشديدة إلى الانتساب، وأن يكـون عضـواً في مجموعـة، لا في أسرة وخاصة في مرحلة المراهقة، وليس أدل عـلى ذلـك مـن اهـتمام الفـرد بشـعار العصـابة ومكان اجتماعها والتمسك بالـدفاع عنهـا، وجميعهـا مـن مظـاهر تبعيتـه للجماعـة أو العصابة، وتتحدد درجة هذه العزلة على مـدى رغبـة الأطفـال في الإفـلات مـن مراقبـة ومتابعــة وإشراف أسرهــم، مــع وجــود عصــابات أخــرى بــنفس المنطقــة أو في المنـاطق المجـاورة لهـم، وتختلـف الجماعـات في تكوينهـا ونشـاطها مـن حـي لآخـر، وترجع هذه الاختلافات إلى طبيعـة الحـي نفسـه، ومجـالات الجريمـة القائمـة والقيـود المفروضة على أطفاله، والجماعات لها مزاياها وعيوبها، فهـي إن اسـتقامت في سـلوكها أصـبحت عـاملاً رئيسـاً مـن العوامـل التـي تـؤثر في النمـو الاجتماعـي للطفـل، وإن

اعوجت أصبحت خطراً يهدد نمو الطالب بالتطرف والإنحراف، بل قد يمتد ضررها إلى الحي الذي يعيش فيه الأطفال والأحياء الأخرى.

**ثأنياً: من حيث تنظيم اللعب والإشراف عليه نوعان أيضا هما:**

أ- اللعب الحر التلقائي غير المنظم.

ب- اللعب الهادف المنظم.

**ثالثاً: من حيث نوعية اللعب وطبيعته هنالك عدة أنواع منها:**

أ- اللعب النشيط.

ب- اللعب الهادئ.

ج- اللعب الذي يساعد على تنسيق المهارات والحركات ونمو العضلات الصغيرة والكبيرة.

د- اللعب الذي تغلب عليه الصبغة العقلية.

**رابعاً: من حيث نظرة الكبار والأطفال:**

أ- **(الكبار):** مكافأة بعد عمل شاق، قد يكون بالاسترخاء والاستجمام، أو استعادة النشاط، فترة راحة تعقب العمل الجاد.

ب- **(الأطفال):** اللعب هو كل عمله، وتعليمه وتربيته، وفيه متعته ومرحه، فهو ليس مجرد تسلية وتمضية للوقت، وأنما هو عمل الطفولة الممتع وأعظم عمل يقوم به الأطفال.

**خامساً: من حيث سلوك اللعب فأنه يتم في صورتين هما:**

أ- **اللعب الموجب (السلوك غير المنشغل):** ممارسة اللعب في حالته الفردية أو الجماعية بشكل فعلي مما يشعره بالمتعة والتسلية مثل استخدام شبكة الأنترنت أو الهاتف الجوال، حيث يمارس التدخل في لعبة (الفيفا) (الأتاري) ليحصل على

نتيجة ما فقد يخسر أو يربح في هذه اللعبة أو ينتقل من مستوى بسيط إلى مستوى متقدم.

ب- **اللعب السالب (سلوك المشاهدة):** يتوقف اللعب السلبي على المشاهدة والمراقبة والملاحظة والمتابعة والإنفعال مع الآخرين في لعبتهم دون أن يشاركهم بصورة حقيقية ومباشرة، بمعنى آخر يكتفي الطالب بمشاهدة ألعاب الآخرين مثل مشاهدة الألعاب البهلوانية في السيرك، والمباريات على المدرجات، أو أمام شاشة التلفاز، أو مشاهدة حدائق الحيوانات أثناء الرحلات المعلمية أو العائلية.

**سادساً: أنواع اللعب بحسب الوظيفة:**

**أ-ألعاب تعتمد على الحواس:** وهي كما يدل اسمها العاب تهدف إلى تحفيز الحواس الخمس لدى الطالب (السمع، الشم، النظر، اللمس، الذوق) وتقوم على إثارة فضول الطالب وتدريبه على الأنشطة المختلفة من قبيل التقاط الأشياء، تفحصها، النقر عليها، هزها... إلى ما هنالك.

**ب- ألعاب تعتمد على تنمية المهارة اليدوية والحركية لدى الطالب**: تعطي الطالب القدرة على الاستكشاف والتعرف على جسمه واكتساب مهارات متنوعة بواسطة تحريك أعضائه أو حركات جسمه ( قفز، ركض، جر، رمي، التقاط أو مسك)، وإن تكرار نفس الحركات يسمح للطفل بتنمية إمكانياته الجسمانية مثل التوازن والمرونة وتناسق العضلات، وتساعده على التوجه في المكان، وعلى امتلاك الثقة بالذات.

ج- **ألعاب الإنتاج (التركيب والتجميع والربط):** وتقوم على التجميع وعلى التركيب وعلى الربط بين عدة عناصر من أجل إنتاج تركيب واحد. وتساعد هذه الألعاب على التركيز والصبر. وتساعد على التنسيق ما بين العين واليد.

كما تساعد ألعاب التركيب على مهارات التنسيق في الحركات والمهارات اليدوية، وتهيئه لاستيعاب مفاهيم الحجم والعدد والشكل والوزن، كما تعطيه شعوراً بالانجاز.

**د- اللعب الرمزي:** يستخدم الطفل قدرته على التظاهر من أجل استعادة تصرفات الكبار في الحياة اليومية، يقلد أشخاصاً معينين (الأم والأب والأخ)، حيوانات، أفعال، الخ. ومع تقدم الطفل في العمر تصبح ألعابه الرمزية أكثر اقتراباً من الواقع. في البدء يلعب الطفل بمفرده وبدون حاجة لوجود فعلي للأغراض، ثم تدريجياً نراه يحتاج أن يلبس مثل الشخص الذي يقلده حتى يصبح أكثر حقيقياً. ومن هنا أهمية وجود أغراض مساعدة على هذا اللعب، مثل الدمى، أو الأدوات المنزلية أو الطبية أو أدوات الزينة.

**هـ- اللعب الإبداعي:** ويبدأ منذ لحظة إمساك الطفل بالقلم، وشأنه توسيع مخيلة الطفل وقدراته الإبداعية، مثل اللعب بالألوان والرسوم على ورق مسطر وغير مسطر ما يساعد الطفل على تنمية ذائقته الفنية وتدعيم إحساسه ومكنوناته الداخلية بفرديته.

**و- ألعاب التعبير:** وهي ألعاب يختبر فيها الطفل عدة طرق في التواصل مع جسمه أما بواسطة الحركات أو الإيحاءات أو الإيماءات أو الكلمة. مثل اللعب المسرحي والرقص والموسيقى الذي يتحرك الطفل فيها مع الإيقاع وتبعاً للانفعالات ويمكن تدريب الطفل على مثل هذه الألعاب في عمر مبكر جداً، حيث يساهم هذا النوع من الألعاب في إطلاق طاقات الطفل وفي تدعيم قدراته وحصيلته اللغوية الشفهية والسردية.

**ز- ألعاب المعارف العامة والتفكير:** وهي تسمح باكتساب مفاهيم جديدة وأفكار ومعارف في مختلف المجالات، حيث تستثير التفكير والتركيز والميل

للبحث والتقصي والتحليل والتفسير والتعميم، وتساعد على تنمية التعبير الشفهي واكتساب المفردات. مثل الحزازير والألغاز والأحاجي، وألعاب المنطق والرياضيات.

**سابعاً: أنواع اللعب بحسب المكان:**

**أ- اللعب الداخلي:** إنَّ اللعب داخل الجدران من الأمور الشائعة لدى الأطفال، ولا يخلو منزل أو مؤسسة للأطفال من إمكانيات اللعب إن بشكل مدروس ومقصود مثل حيازة ألعاب محددة، أو بشكل عفوي من خلال وجود الكثير من أغراض المنزل التي يمكن للطفل اللعب بها، والشكل النموذجي الحديث لهذا النوع من اللعب يتطلب وجود غرفة تتناسب محتوياتها مع حجم الطالب ويمكن عرض أعمال الأطفال فيها بسهولة، ومن الأفضل أن تكون مساحتها مقطعة إلى أجزاء مختلفة من أجل تنويع تجارب الأطفال وأنشطتهم، وفيها إمكانية للعب الطفل بمفرده أو مع الآخرين. ولكي نعرف مدى ملائمة القاعة لمثل هذه الألعاب والأنشطة، وتحاول مناهج الطفولة المبكرة الاستفادة من هذا النوع من اللعب من أجل الوصول إلى أهدافها التربوية.

**ب- اللعب الخارجي:** إن اللعب الخارجي أمر ضروري لنمو الأطفال وتعلمهم. والمؤسف أن هذا اللعب أخذ يتضاءل مع تغير نمط العيش الذي بات أكثر انغلاقاً على الذات وتطلباً للبقاء في الداخل لأسباب عملية أو أمنية أو أيضاً بسبب الوسائل التكنولوجية الجديدة من تلفزيون والشبكات العنكبوتية وألعاب الشاشة المتنوعة الجاذبة للأطفال، إضافة إلى ضمور المساحات الخارجية للعب. وبالطبع فإن اللعب الخارجي يتطلب مراقبة وإشراف من قبل المعلمات في الروضات الحديثة، عدا عن ضرورة تأمين شروط السلامة القصوى (السور، البوابة المغلقة، الأدوات الرياضية المناسبة لأعمار الأطفال، وبأعداد كافية حتى

لا تسبب مشاحنات دائمة)، ومن شروط السلامة أيضاً أن يـتم فصـل نشـاط لعـب الأطفـال عـن نشاط لعب الكبار منعاً للازدحام وحتى لا تحدث مصادمات.

**ثامناً: اللعب الجماعي ومراحله**

أ- **اللعب الفردي**: يلعب الطالب مستقلاً بذاته دون أن يلتفت للآخرين من حوله.

ب- **اللعـب المشـاهد**: وفي هـذا النـوع مـن اللعـب يشـاهد الطالـب ألعـاب الآخـرين دون مشاركتهم في اللعب.

ج- **اللعب الموازي**: يقوم الأطفال بأنشطة متشابهة دون أن يحدث ذلك تفاعلاً فـيما بينهم.

د- **اللعب المشترك**: وفيه يتفاعل الأطفال معاً في اللعب بما فيها تبادل أدوات اللعب والتحدث فيما بينهم بالرغم من أن كل واحد منهم يقوم بلعبة واحدة.

هـ- **اللعب التعاوني**: وفيه يشـارك الطالـب الآخـرين في اللعـب ويسـاعدون بعضـهم الـبعض، ويتبادلون الأدوار فيما بينهم.

**خصائص اللعب وتصنيفاته**

ينبغي أن يستند تصنيف اللعب إلى معايير خاصة من أجل أن يكون التصنيف عمـلاً علميا يتفق مع الأحوال التربوية والنفسية إذ أن أي تصـنيف علمـي لأي شيء ثقـة وسـلطة يركن إليها ناقلو المعرفة فيأخذونها كمسـائل مسـلم بصـحتها ويبنـون عليهـا افتراضـاتهم أو يصممون على ضوئها برامجهم التربوية، وفي هذا المجال صنف (كيلوا الفرنسي) الألعـاب إلى أربعة أصناف هي:

1- **ألعاب المنافسة والتحدي**: وهو لعب له صفة روح المنافسة أو التحدي الموجه نحو الخصم سواء أكانت الذات أو غيرها في موقف معين تكافؤ الفرص عند الانطلاق.

2- **ألعاب الصدفة والحظ**: وهو لعب يقوم على الصدفة أو الحظ وهذا النمط يختلف عن النمط السابق.

3- **ألعاب التقليد والتمثيل:** وهو لعب لتقليد الإيهامية أو التمثيلية حيث يتظاهر اللاعب بأنه شيء أو شخصية تختلف عن حقيقة أو واقعية.

4- **ألعاب الاستثارة والنشوة:** وهو لعب يقوم على الرغبة في استشارة الدوار أو الدوخة والتي تكون على شكل محاولة من المرء للتخلص من قواه العقلية وقدراته الإدراكية والإلقاء بها بعيدا عن التوازن للحظات ساعيا وراء الإحساس أو المتعة أو الخوف خلال فترة البحث عن المتعة والشعور بالنشوة.

**وبالنظر إلى تصنيف اللعب عند (كيلوا) نجد أنه قد أقام هذا التصنيف على مجموعة من المعايير أهمها:**

1. معايير اجتماعية تتمثل في المنافسة والتحدي للخصم مثل: كرة الطائرة والسلة والقدم والطاولة والمضرب.
2. معايير بيولوجية تتمثل في الاستثارة والنشوة مثل: التسلق للجبال، التزلج على الجليد، الطيران الشراعي.
3. معايير احتمالية مثل الصدفة والحظ وليس على المهارات مثل: لعبة الزهر أو النرد أو لعبة ورق الشدّة.
4. معايير خيالية غير واقعية مثل التقليد والتمثيل، سيما وأن اللعب تمثيل وانعكاس للواقع ينبع من الداخل.

ومن هذا التصنيف يلاحظ أن اللعب فئات ومداخل ذات طبيعة اجتماعية يمكن الإفادة منها في تنظيم اللعب وتوظيفه لأغراض تربوية ونفسية لصالح الفرد والجماعة.

# الفصل العاشر

# إستراتيجية التعلّم التعاوني

**تمهيد:** تعتبر عملية التدريس الصفي عملية متعددة الجوانب، ولكي يكون التدريس الصفي ذو أثر وفاعلية فإنّه لابدّ من الإلمام بهذه الجوانب التي تتركز على الفاعلية والديناميكية؛ وأسلوب اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، وبهذا لابدَّ من استخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني التي تقوم على تعاون الطلبة وتكاتفهم على إنجاز المهام المطلوبة، وتحقيق أعلى درجة من الإتقان في أقل وقت ممكن، فالطالب المتقن يتعلّم من المعلم ويعلم غيره من الطلاب؛ علاوة على أنَّ إستراتيجية التعلّم التعاوني تُعنى بجعل الطالب أكثر مشاركة في عملية التدريس، وأكثر تحقيقاً للجوانب الاجتماعية، وتعزز التعاون بين الأفراد والمجموعات داخل الصف وخارجه.

**التعلّم التعاوني:** التعلّم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (2-6) بحيث يسمح للطالب بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقوم أدائهم ضمن محكات ومعايير مُعدّة مسبقاً.

**التعلّم التعاوني:** إستراتيجية تدريس تتضمن مجموعة صغيرة من الطلاب غير متجانسين يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو من أعضاء المجموعة إلى أقصى درجة ممكن، وهي إستراتيجية تتمحور حول الطالب.

**التعلّم التعاوني:** قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من الناس بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف أو أهداف محددة ومرسومة في إطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم جماعة وأفراداً بفوائد تعليمية أفضل مما يعود عليهم تعلمهم الفردي.

**نلاحظ مما سبق مـن التعريفـات أنّـه لم تختلـف وجهـات النظـر حـول مفهـوم الـتعلّم التعاوني بل اتفقت على جوانب عديدة منها:**

- إستراتيجية تدريس للتعلّم.
- المجموعات: متباينة غير متجانسة يعملون معاً.
- الهـدف: إنجـاز المهمـة المطلوبـة وتحمـل مسـؤولية تعلمهـم وتعلّـم زملائهـم (الهـدف مشترك).
- البناء: مبني على المشاركة الإيجابية.
- الإستراتيجية: تتمحور حول الطالب.
- المعلم: توجيه وإشراف وإرشاد عند الضرورة وتحديد المهمة.
- الأدوار: لكل الأعضاء.

**شعار التعلّم التعاوني:**

- ننجح معاً نفشل معاً.
- ننجو معاً نغرق معاً.
- يدُ اللـه مع الجماعة.
- كلنا شركاء في إنجاز المهمة.
- في الاتحاد قوة.
- بالصبر والتماسك نحقق الأهداف.
- وتعاونوا.

**ما الفرق بين التعلّم التعاوني والتعلّم الجماعي التقليدي؟ (الدويري والقضاه، 1434هـ)**

| الرقم | التعلّم التعاوني | التعلّم الجماعي التقليدي |
|---|---|---|
| 1 | • الاعتماد المتبادل بين أعضائها إيجابي ننجح معاً أو نفشل معاً | • يعتمد العضو فيها على الآخرين في إنهاء المهمات |
| 2 | • مسؤولية كل عضو تظهر بصورة واضحة في المجموعة تجاه بقية الأعضاء | • لا يعتبر الطلبة مسؤولين عن تعلم بقية الأعضاء ولا عن مستوى أداء المجموعة عموماً |
| 3 | • المجموعات غير متجانسة في القدرات | • المجموعات متجانسة أو متماثلين في القدرات |
| 4 | • يتم تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية التي يحتاجها | • يتم تعيين القائد من قبل المعلم ويفترض وجود المهارات الاجتماعية |
| 5 | • الإرتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأعلى مع الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء | • يتجه اهتمام الطلبة نحو إكمال المهمة المكلفين بها فقط |
| 6 | • المعلم يتابع عمل المجموعات، ويقدم التغذية الراجعة حول الأداء | • نادراً ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات |
| 7 | • يحدد المعلم الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها | • لا يحدد المعلم الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها |

**ويمكن توضيح الفرق بين التعلّم التقليدي والتعلّم التعاوني من خلال الجدول التالي:**

| التقليدي | نمط التعلم | التعاوني |
|---|---|---|
| المعلم | مصدر الخبرة | عدة مصادر منها: المعلم, الطالب, البيئة |
| يستمع ويكتب | دور الطالب | يتعاون مع مجموعته لإنجاز المهمة |
| خارجية | الدافعية للتعلم | داخلية |
| معلم ـ طالب | التفاعل المتبادل | طالب ـ طالب |
| فردي على الأغلب | التعزيز | جماعي على الأغلب |
| طاولات فردية | بيئة التعلم | طاولات جماعية |
| أنا أنجو أنت تغرق | الشعار | ننجو جميعا أو نغرق جميعا |
| إكمال المهمة المكلفين بها | مجال الاهتمام | الارتقاء بتحصيل كل عضو، الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء |
| متماثلة في القدرات | القدرات | يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية |
| معياري | التقويم | محكِّي |

**ما هي أشكال التعلّم التعاوني؟**

**أولاً: فرق التعلّم الطلابية:** ينظم المعلم الطلبة في جماعات متعاونة وفقاً لرغباتهم وميولهم وقدراتهم نحو دراسة مشكلة معينة، وتتكون الجماعة الواحدة من (4-6) أعضاء غي متجانسين، يختار المعلم الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة، ويحدد المصادر والأنشطة

والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها مثل: الأفلام أو الشفافيات أو المجسمات أو الخرائط واللوحات والشرائح أو الصور أو الرسوم أو التلفزيون التعليمي، ويشترك أفراد المجموعة في إنجاز المهمة الموكلة لهم بطريقة دقيقة ومحكمة وذات أهداف مشتركة، وتقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات في الوقت المحدد لهم.

**ثانياً: الفرق المتشاركة:** يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات متساوية تماماً، ثمّ يتم تقسيم مادة التعلّم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءاً من الموضوع أو المادة، ثمّ يطلب من أفراد المجموعة المسؤولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معاً في لقاء الخبراء، كي يتدارسون الجزء المخصص لهم ثمّ يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

**ثالثاً: فرق التعلّم معاً:** في هذا الشكل يرنو الطلبة إلى تحقيق هدف مشترك واحد مُحكم البناء، حيث يتمُّ تقسم الطلبة إلى فرق تساعد بعضها البعض في الواجبات والمهمات من خلال فهم المادة داخل الصف وخارجه، ثمّ تقدم المجموعة تقريراً واحداً للجميع عن عملها وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها، وذلك من خلال شعور كل فرد في المجموعة بأنّه مسؤول عن تعلمه وتعلّم أقرانه وتعليمهم، ويندرج تحت هذا النوع من أشكال التعلّم التعاوني أنماط فرعية تتمثل في الآتي:

- **فرق التحصيل الطلابية:** يركز هذا النمط على التحصيل الأكاديمي للطالب من ناحية، ومدى إتقان التعلّم وتحقيق الأهداف المرسومة من جانب كل فرد في المجموعة من ناحية أخرى، كما يحصل في هذا النمط التنافس بين

المجموعات على أساس أن المجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى معدل في التحصيل، وذلك من خلال التقييم الذي يقوم به المعلم لأفراد المجموعة كافة وبشكل فردي من خلال عقد الامتحان التحصيلي لهم جميعاً، والمجموعة الفائزة يتم تقليدها وساماً تعبيراً عن الفوز وتقديم الثناء الذي تستحقه.

- **فرق الألعاب والمباريات الأكاديمية:** يختلف هذا النمط عن سابقه في المعيار بالدرجة الأساس، فبدلاً من معيار العلامة والتقدير أو الدرجة التي تحصل عليها المجموعة في النمط السابق، يكون المعيار في هذا النمط هو إجراء مسابقات بين النظراء في المجموعات المختلفة مثل مسابقات الجري المقرونة بالزمن أو الوصول إلى نقطة النهاية، أو الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المحددة من المادة الدراسية التي تعلموها، ويكون الطالب الفائز الذي يحصل على أعلى العلامات أو الدرجات، وفي ضوء ذلك يتم تعميم الفوز على أفراد مجموعته، وهذا النمط يشبه إلى حد كبير المسابقات التي تتم في بعض البرامج التلفزيونية.

**رابعاً: فرق التقصي والبحث:** في هذا الشكل يتمّ استخدام أساليب البحث والاستقصاء لتعلّم المحتوى ويخصص لكل عضو في الفريق واجباً محدداً من المهمة المناطة به، ويتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات، بحيث تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلى مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة، وتقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشته وتقديم النتائج والتوصيات لكامل الصف، ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها بإشراف المعلم وتوجيهه.

**خامساً: فرق المشاريع:** عبارة عن أنشطة يقوم بها الأفراد على شكل مجموعات صغيرة لتحقيق أغراض واضحة ومحددة ضمن إطار اجتماعي وحياتي.

**ما هي مبادئ التعلّم التعاوني؟**

1. **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** يدل هذا المبدأ على شعارات التعلّم التعاوني، عندما يدرك الطلبة أنهم بحاجة إلى بقية زملائهم في تعلّم المادة المخصصة، والتأكد من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة، كما أن المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار جميعها تساعد على الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة.

2. **التفاعل المباشر المشجع:** يتطلب التعلّم التعاوني تفاعلاً وجهاً لوجه بين الطلبة سواء كان ذلك من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادله الآراء والأفكار والشرح والتوضيح والتحليل والتفسير والتلخيص الشفوي، بهدف تحقيق أهداف هامة كتطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب الذي يؤثر إيجاباً على النتاج التربوي بشكل عام، ثمّ يعززون من خلاله تعلّم بعضهم البعض، والتزامهم الشخصي نحو بعضهم البعض لتحقيق الهدف المشترك.

3. **المساءلة الفردية، والمسؤولية الجماعية:** يهدف هذا المبدأ إلى معرفة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى الدعم والمساعدة والتشجيع لإكمال المهمة الموكلة إليه، توجيه المساءلة الفردية التي تتم بتقويم أداء كل طالب فرد، وعزو النتائج إلى المجموعة والفرد، التأكد من أنَّ كل فرد في المجموعة مسؤول عن النتيجة النهائية للمجموعة، إضافة إلى ذلك أنّه كلما صغر حجم المجموعة تزداد إمكانية مساءلة الفرد.

4. **المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة:** يتطلب هذا المبدأ تعليم الطلاب المهارات الإجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي في النوعية، إذا أردنا للمجموعات التعاونية أن تحقق غاياتها وأهدافها وأن تكون

منتجة، يجب تشجيعهم على بناء ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، ويثقوا ببعضهم البعض، ويقدموا العون والمساعدة والبعد عن الأنانية والتمركز حول الذات، وأن يتعلموا قيماً تعاونية مثل اتخاذ القرار، احترام الذات، العمل بروح الفريق، تحمل المسؤولية، الالتزام بالدور، ويتواصلوا داخل الصف وخارجه بدون غموض أو تجريح، وأن يحلو الخلافات والصراعات بطرق سلمية إيجابية وبناءة.

5. **المعالجة الجمعية:** يقوم هذا المبدأ على مناقشة أعضاء المجموعة عن مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة والنشطة بينهم لأداء المهمات المناطة بهم. فهذا النمط يهدف إلى توضيح وتحسين فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة وجعل العملية محددة بدلاً من أن تكون غامضة، والتأكيد على تقديم التغذية الراجعة الإيجابية.

**ما هي الأسباب التي تقف عائقاً وراء عدم استخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني داخل الغرفة الصفيّة؟**

- ضعف الإدارة الصفيّة.
- قلة خبرة المعلم.
- كثرة أعداد الطلبة بالصف.
- إذا كان طلبة الصف في أحوال فوضوية، فالمعلم الضعيف لن يتمكن من تطبيق طريقة التعلّم التعاوني.
- عندما لا يثق المعلم بنفسه وقدراته.
- عندما لا يتوفر وسائل تعليمية مساعدة في عملية تطبيق طريقة التعلّم التعاوني.

- بعض الطلبة الأذكياء لا يرغبون بتطبيق التعلّم التعاوني، لأنهم يشعرون بأنهم قادرون على إنجاز المهمة التعليمية بكل جدارة وتميز، وبالتالي فهو لا يرغب أن يربط ويقرن إنجازه بالطلبة الآخرين.

**ما هي الممارسات التي يجب إتباعها لنجاح تنفيذ إستراتيجية التعلّم التعاوني؟**

- أعطي اسماً للمجموعة (لا تنادي المجموعة باسم طالب ما).
- انسب الإبداع إلى الطلبة الأعضاء (لا تنسب الإبداع والتميز لطالب ما).
- التعزيز للمجموعة (لا تعزز طالب... بل عزز المجموعة ككل وامتدح إنجازها).
- الإنجاز للمجموعة (لا تجعل طالب بعينه يستأثر بإنجاز المهمة بديلاً عن المجموعة).
- توزيع الأدوار لكل الأعضاء (امنح كل طالب بعينه في المجموعة دوراً وأحذر أن تحدد دور القائد فقط وتتجاهل أدوار بقية أفراد المجموعة).
- مراعاة القدرات والاستعدادات والدافعية (ليكن دور الطالب في المجموعة متناغماً مع قدراته وميوله واهتماماته ورغباته).

**ما هي مزايا إستراتيجية التعلّم التعاوني؟**

1. زيادة درجة الإتقان (المتقن يُعلّم غيره).
2. زيادة سرعة الإنجاز (توزيع الحمل يسهل حمله).
3. اكتساب مهارات اجتماعية جديدة (القيادة والإدارة والتنظيم والاتصال والتواصل مع الآخرين).
4. التعاون (الأمر الذي يجعله صيغة مميزة من صيغ التعليم التي تعمل على تنظيم الخبرات وتكاملها).
5. مشاركة السلطة بين المعلم والطالب في إدارة الصف.

6. التفاعل وفق احتكاك اجتماعي متبادل بين أفراد المجموعة الواحدة من جهة والمجموعات الأخرى من جهة ثانية والمعلم من جهة أخرى.
7. القضاء على المنافسة الفردية لتتحول إلى المنافسة بين المجموعات.
8. ربط المعلومات الجديدة بخبراتهم السابقة، ومواجهة المواقف الحرجة.

**ما هي معوقات التعلّم التعاوني؟**

**أولاً: معوقات عامة مثل:**

- الخوف من التجريب.
- زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد.
- نقص الوسائل والأدوات والمعدات والأجهزة.
- الخوف من إدارة الصف وضبطه.
- قلة المهارات التي يمتلكها الطلبة.

**ثانياً: معوقات خاصة بالطلبة مثل:**

- سلبية بعض الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلّم التعاوني.
- عدم رغبة بعض الطلبة بالمشاركة في العمل التعاوني.
- رغبة بعض الطلبة في العمل الفردي واحتكاره.

**ثالثاً: معوقات تتعلق بأعضاء المجموعة:**

- عدم توفر الوقت الكافي للتفاعل بين أعضاء المجموعة.
- عدم وضوح الأهداف المراد تنفيذها لدى بعض الطلبة.
- غموض التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملية التنفيذ للمهام.
- عدم رغبة بعض الطلبة في المشاركة في عمليات التفاعل.

**من الأمثلة على إستراتيجية التعلّم التعاوني:**

لو كان الدرس عن معركة مؤتة وعدد المجموعات في الصف خمسة فإن المعلم يجتهد لتقديم درس معركة مؤتة من خلال تقسيم المحتوى لخمس أفكار وفق الآتي:

1. مجموعة تتحدث عن أسباب معركة مؤتة.
2. مجموعة تتحدث عن أطراف المعركة وجيش كل طرف، وقادة الجيش في الطرفين.
3. مجموعة تتحدث عن أحداث المعركة، وكيف كان الرسول (ص) يراقب المعركة، وعلى ماذا يدل ذلك.
4. مجموعة تتحدث عن نتائج المعركة.
5. مجموعة تتحدث عن الدروس والعبر المستفادة من المعركة.

**توزيع الأدوار على الطلبة:** حتى يشعر الطالب بفاعلية دوره في المجموعة وبقدرته على الإنجاز وبإنتمائه للمجموعة التي يعمل بها، لابدّ من إعطائه دوراً يناسب استعداداته وقدراته وطاقاته ورغباته واهتماماته، ومن الأدوار المقترحة في مجموعات العمل

- القائد (الخبير).
- مساعد القائد (مساعد الخبير).
- الناطق الإعلامي للمجموعة (المتكلم).
- الكاتب.
- المعزز الذي يستخدم المديح والثناء لأعضاء المجموعة.
- الميقاتي، وعليه مسؤولية تحديد الوقت أثناء تنفيذ المهمة وإشعارهم بالوقت.

- مسؤول النظام الذي يتابع عمل المجموعة من البداية حتى النهاية وينظم عملها ويوفر لها ما يستلزمها من مواد وأدوات.
- مسؤول النظافة وهو الذي يقوم بعد الإنتهاء من المهمة بترتيب المكان ونظافته من المواد الزائدة وعديمة الفائدة ووضعها في المكان المخصص لها.

**الدروس المستفادة من إستراتيجية التعلّم التعاوني:**

- أنا أسمع...أنا أنسى، أنا أشاهد...أنا أتذكر، أنا أعمل...أنا أفهم.
- العمل كالفريق الواحد يوصلنا إلى أهدافنا وتطلعاتنا بصورة أسرع وأسهل، وعندما نساعد بعضنا البعض تكون الإنجازات أكبر.
- بالانسجام والتوحد تكون الجهود المبذولة أقل، والنتائج أفضل، ونشعر بالبهجة والسرور.
- الاحترام بيننا كمجموعة طيلة الوقت يساعدنا على حل المشاكل والمهام الصعبة، ونحشد قدراتنا ونراكم إمكاناتنا ومواهبنا ومواردنا في تحقيق المهام المناطة بنا بكل يسر وسهولة.
- عندما تكون هناك شجاعة وتشجيع يكون التقدم أكبر، ونحقق أفضل النتائج.
- مهما كانت الخلافات بيننا، لابدَّ من التماسك خصوصاً في الأوقات الصعبة والتحديات الكبيرة، ليكون الإنجاز هو هدفنا للوصول إلى غايتنا.

# الفصل الحادي عشر

# إستراتيجية التعلّم الإستقرائي

**تمهيد:** لقد أهتم التربويون بالمفاهيم العلمية والإنسانية وطلبوا بأن يكون بناء المناهج التربوية حول مفاهيم أساسية لكل فرع من فروع المعرفة، ولكي يكون التعلّم ذا هدف ومعنى يجب أن يتم تدريس المفاهيم العلمية تبعاً للترتيب السايكولوجي لها، أي بما يحقق متطلبات النمو العقلي للطلبة ومستوى نضجهم، لأنّ هدف التربية أولاً وأخيراً هو إحداث التغيير المرغوب في سلوك الطلبة (داود، 2007).

إنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حدٍ كبير لنجاح طريقة التدريس، إذ تؤدي دوراً مهماً في تنمية التفكير ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، لذلك ظهرت اتجاهات عديدة في علم النفس لفهم العمليات المعرفية وكيفية تعلّم التفكير وطرق تعليمه وتنمية مهاراته من خلال الأنشطة والوسائل التعليمية في مختلف مراحل نمو الطالب، ومن أبرز هذه الاتجاهات المعرفية: الاتجاه العلمي، والتحليلي، والتركيبي، والناقد، والإستنتاجي، والإبداعي، والتأملي، والاستقرائي (أبو غزال، 2006).

ويعتبر الأسلوب الاستقرائي ممثلاً بنموذج هيلدا تابا، الأسلوب التدريسي الطبيعي لتعلم المفاهيم وتعليمها، ويُعدُّ من أفضل الأساليب التي تساعد الطلبة لتعلم المفاهيم وتكوينها وتصنيف الأمثلة وصياغة الاستنتاجات وعمل التعميمات على أساس التفاعل النشط بين عقل الطالب والخبرة التعليمية التي يخضعها الطالب للمعالجة العقلية (داود، 2007). فهو عملية تفكير تضمن الوصول إلى نتيجة من حقائق معلومة، وهذا ما يميزه عن غيره من ضروب التفكير، وهو في جوهره إدراك العلاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة،

وبين الخبرات الحاضرة بعضها ببعض، والحكم إدراك بين معنيين والاستنتاج إدراك علاقة بين معلوم ومجهول والتعميم إدراك علاقة بين جزئيات خاصة أو حكم أو مبدأ عام، يقوم على إدراك علاقته بغيره من الأشياء (محمد،2010).

والتفكير في الأسلوب الاستقرائي ينتقل من الحوادث الجزئية إلى القواعد والأحكام الكلية التي تنظم الحوادث والحالات، وهو عملية يتمَّ بواسطتها الوصول إلى تعميمات من خلال دراسة مجموعة كافية من الحالات الفردية، واشتقاق الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات، ثمَّ صياغتها في صورة تعميم (قاعدة - نظرية - قانون )، والتفكير الاستقرائي أُدخل في الإطار التربوي لعدة اعتبارات لعل أهمها: بعدها عن فرض المعرفة، مشاركة الطلاب فيها مشاركة إيجابية، وصولهم إلى المعرفة بأنفسهم أو بتوجيه وإرشاد المعلم (غنيم، 2006).

كما يشير (قطيط، 2008، 34-41) إلى أن مهارة الاستقراء هي انتقال الطالب من الخاص إلى العام، أو من الأمثلة والمشاهدات إلى التعميمات، ويمكن اكتساب هذه المهارة لدى الأفراد باستخدام طريقة الاستقصاء وطريقة حل المشكلات، ويسهم التفكير الاستقرائي في فهم قوانين الطبيعة عن طريق الأدلة والمعلومات المتوافرة، وإيجاد الترابط فيما بينها للوصول إلى التعميم أو القانون، كما ينمي قدرة الطلبة على التصنيف وفرض الفروض، ويحقق التفكير الاستقرائي هدفين هما: مساعدة الطالب على التفكير بشكل معمق في المواضيع المطروحة، و يزيد من فاعلية الطالب وإيجابيته نحو التعلّم.

ومن هنا يشير الجنابي (2003: 65) إلى أنّ الأسلوب الاستقرائي يسهم في تطوير القدرات الإبداعية والتفكير المبدع والاطلاع والبحث والتقصي، ويعمل على زيادة التفكير التجميعي وحل المشكلات؛ علاوة على أن التفكير الاستقرائي يستند على أساس التفاعل النشط بين عقل الطالب والخبرة التعليمية

المؤلفة من معلومات وحقائق ومفاهيم فيخضعها المتعلم للمعالجة العقلية، كما أنّ نماء التفكير يتمثل بخصائص سلوكية كالمقارنة والتمايز والتحليل والربط والاستنتاج والتعميم فهو نموذج استقرائي للتعلّم.

**الإستقراء لغة:** التتبع والتفحص.

**الإستقراء:** هو ذلك النمط من التفكير الذي ينقل الفرد من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعية إلى الأفكار الكلية العامة التي تنظم الحوادث والحالات.

**الإستقراء:** هو تتبع الجزئيات للحصول على حكم عام أو كلي أو قاعدة عامة نستعملها في التطبيقات العلمية.

**الإستقراء:** تتبع وتفحص الأمثلة الدالة وغير الدالة والحوادث الجزئية والبحث عن وجه الشبه والاختلاف للوصول إلى الأحكام العامة والكلية عند دراسة المفاهيم والقواعد والنظريات من خلال المقارنة والإستنباط والقياس.

**الإستقراء:** هو تعميم أو إصدار حكم كلي بناءً على ملاحظة حالات فرعية أو جزئية.

**التفكير:** مفهوم مُعقّد يتألف من ثلاثة مكونات هي: عمليات معرفية مُعقّدة، المعرفة بمحتوى المادة أو الموضوع، الاستعدادات والميول الشخصية.

**التفكير الاستقرائي:** نوع من التفكير يستهدف حل مشكلة حلاً ًذهنياً وذلك عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة تنتهي باستقراء أو استنتاج (مرعي وآخرون،2002؛ سعادة، 2008).

لقد كانت هيلدا تابا من أشهر العلماء الذين بحثوا في مجال التطور المعرفي وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم، فقد صممت أنموذجاً تعليمياً أسمته أنموذج التفكير

الإستقرائي لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم من خلال استخدام عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والحقائق والمفاهيم، وقد افترضت هيلدا – تابا فرضية رئيسة مضمونها أنه يمكن تعليم التفكير وقصدت بذلك أنَّ التفكير الاستقرائي عملية ذهنية تبدأ بالجزئيات أو الفرعيات وتنتهي بالكليات، ويمكن تطويرها لدى الطالب بمختلف مستوياته النمائية المعرفية، ويتحقق وفق استراتيجيات منظمة ومتسلسلة حيث تتاح إمكانية استخدام الإستراتيجية نفسها في مواقف وخبرات جديدة وهذه الاستراتيجيات هي: تكوين المفاهيم، تفسير البيانات، تصنيف المبادئ والتعليمات، ويتطلب جهد من الطالب وأساليب تنظيمه للخبرة، وإن الطالب نشط وحيوي وفعال في استقبال الخبرة وإدراكها وتنظيمها ثم تمَّثلها واستيعابها، لذلك لا بد من أن يبذل الطالب عملا ذهنياً يتطلب القيام بالعمليات الذهنية المتعددة المتتابعة والمتتالية، ويتطلب وجود خبرات سابقة لدى الطالب، إضافة إلى أن الاستقراءات تبدأ حسية، ومن ثم شبه مجردة وبالتالي تصبح مجردة (محمود، 1995؛ داود، 2007).

ويتكون أنموذج هيلداتابا من ثلاثة استراتيجيات تعليمية تتضمن كل واحدة منها عمليات تفكيرية معينة من أجل استقراء تلك المهمات، بناء على ما يقوم به المعلم داخل الصف وما يطرحه من أسئلة تتضمنها كل إستراتيجية بشكل متتابع لأن مهارات التفكير في إحداها تبنى على الأخرى وفيما يأتي إيضاح هذه الاستراتيجيات:

**أولاً: إستراتيجية تشكيل المفهوم (Concept formation)** تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عمليات وهي:

1- **تعيين وترقيم المعلومات والبيانات المتصلة بموضوع الدرس:** تعتمد هذه المرحلة على مشاهدات الطالب وملاحظاته وما يكتسبه عن طريق حواسه المختلفة من خلال الإجابة على الأسئلة ماذا تشاهد؟ ماذا سمعت؟ ماذا لاحظت؟

2- **تجميع وتبويب البيانات حسب تشابهها:** يكون ذلك وفق معيار معين (التصنيف)، ويتضح من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: ما الأشياء المشتركة بين مجموعة البيانات أو المعلومات؟

3- **وضع مسميات أو رموز للمجموعات المصنّفة (التسمية):** هنا يعطي الطلبة أسماء للمجموعات التي تمّ تصنيفها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: أي البيانات تخص المجموعة؟ ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعة أو الفئة أو الفئات؟

وتكمن أهمية هذه المرحلة بأنها تنمي عند الطلاب قدرة تمييز المعلومات والمفاضلة بينهما، وتحديد خواصها العامة وتنظيمها حسب علاقتها (يونس،2007، 250).

يبين الشكل أدناه العلاقة بين النشاطات الظاهرية في أنموذج تشكيل المفهوم من جهة، والعمليات العقلية التي يقوم بتشكيلها الطالب أثناء النشاط الصفي والأسئلة التي يطرحها المعلم لتوجيه الطلاب أثناء كل نشاط من جهة أخرى.

**إستراتيجية تشكيل المفهوم**

| النشاط الظاهري | العمليات العقلية الخفية | أسئلة مثيرة للتفكير |
|---|---|---|
| 1- حصر البيانات والمعلومات ووضعها في قوائم | 1- التمييز بين الفقرات | 1- ماذا تشاهد ؟ ماذا تسمع ؟ |
| 2- تجميع هذه البيانات ووضعها ضمن مجموعات | 2- تحديد الصفات العامة والقيام بعملية التلخيص الذهني | 2- ما الأشياء المترابطة معا؟ وبأي معايير تم ذلك ؟ |
| 3- وضع تصنيفات أو رموز للمجموعات | 2- تحديد الترتيب الهرمي للفقرات من حيث بعضها أساسية وأخرى ثانوية | ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعات ؟ |

**ثانياً: استراتجيات تفسير البيانات أو المعلومات:** (Enter Privation of Data) تضم هذه الإستراتيجية ثلاثة عمليات إدراكية هي:

1- **التفسير:** يقوم الطالب بعملية تفسير الفقرات والتمييز بين النقاط التي تمَّ تحديدها مسبقاً مثل ماذا رأيت؟ ماذا وجدت؟.

2- **الاستنتاج:** يقوم الطالب بربط المعلومات ببعضها وتحديد علاقات السبب والنتيجة وتكون من خلال الإجابة عن السؤال لماذا حدث هذا؟ ماذا يعني ذلك؟

3- **التعميم:** وهو ذهاب الطالب إلى ما هو أبعد من إعطاء المعلومات من أجل الوصول إلى تعميمات مبنية على استنتاجات تدور حولها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية ما الفكرة التي في ذهنك؟ ما الفكرة التي يمكن أن نستخلصها من ذلك؟

إن هـذه الإسـتراتيجية تتضـمن التقـاط الأفكـار الهامـة وربطهـا معـاً، كـما تتضمن التمييز والمقارنة، وتتبع الأفكار ذات الصلة بالموضوع من خلال اسـتعمال العمليات التفكيرية المناسبة (Gary, 2003, 22-26). ويبين الشكل أدنـاه النشـاطات الظاهرة والخفية التي تتضمنها الإستراتيجية والأسئلة التـي يطرحهـا المعلـم لإثـارة النشاطات.

**إستراتيجية تفسير البيانات**

| النشاط الظاهري | العمليات العقلية الخفية | أسئلة مثيرة للتفكير |
|---|---|---|
| **1- تفسير الفقرات** | 1- التمييز بين النقاط أو الفقرات | 1- ماذا رأيت؟ ماذا وجدت؟ |
| **2- الاستنتاج** | 2- تحديد علاقات السبب والنتيجة | 2- لماذا حدث هذا الشيء أو الحادث؟ |
| **3- التعميمات** | 3- الاستقراء من الجزء إلى الكل | 3- ما الشيء الذي نستخلصه من ذلك؟ |

**ثالثاً: إستراتيجية تطبيق المبادئ:** (Application of principles) تتكـون هـذه الإسـتراتيجية من ثلاثة عمليات هي؟

1- **التنبـؤ بالنتـائج ووضـع الفرضـيات:** يقـوم الطالـب بتوظيـف المبـادئ والتعمـيمات المكتسبة لشرح ظواهر جديدة عن طريق الاستدلال للتنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة عن طريـق شرح الظواهر غير المألوفة، ومن الأسئلة المستخدمة في هذه الإستراتيجية ماذا يحـدث لـو طبقنـا هذا المبدأ على .....؟ ما الذي تتوقع حدوثه؟

2- **توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات:** يـتم ذلـك مـن خـلال تحديـد المسـببات المؤديـة للتنبؤات ويطرح هنا التساؤل الآتي: لماذا تعتقد ان مثل هـذا سـيحدث .....؟ مـا سـبب حـدوث ذلك؟

3- **التحقق من التنبؤات والفرضيات:** يتم هنا استخدام التفكير المنطقي أو المبادئ المنطقية والشروط الضرورية لذلك من خلال الإجابة على الآتي ما الشروط الضرورية لحدوث ....؟ ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً أو محتملاً بشكل عام؟.

إنَّ إستراتيجية تطبيق المبادئ تتضمن التنبؤ لتفسير الظاهرة الجديدة، وتبيان العلاقة بينها وبين غيرها من الظواهر، واستمرار تنظيم المعلومات لاستخدامها في حل المشكلات والمواقف الجديدة، والنشاطات الظاهرة والخفية التي تتضمنها هذه الإستراتيجية والأسئلة التي يطرحها المعلم لإثارة النشاطات تكون متميزة لكي يوجه انتباه وتركيز الطلبة بهدف نقلهم من مستوى إلى آخر في الوقت المناسب (قطامي، 1990، 44). والجدول أدناه يبين إستراتيجية تطبيق المبادئ للنشاط الظاهري والعمليات العقلية الخفية.

**إستراتيجية تطبيق المبادئ**

| النشاط الظاهري | العمليات العقلية الخفية | أسئلة مثيرة للتفكير |
|---|---|---|
| 1- التنبؤ بنتائج الظواهر | 1- تحليل طبيعة المشكلة أو الظاهرة | 1- ماذا يمكن أن يحدث؟ |
| 2- توضيح التنبؤات | 2- تحديد الأسباب للتنبؤات | 2- لماذا يعتقد ان مثل هذا سيحدث؟ |
| 3- التحقق من التنبؤات | 2- أسباب المبادئ المنطقية من أجل تحديد الظروف | 3- ما الشروط الضرورية لحدوث؟ |

ومن خلال استعراض أنموذج هيلدا تابا يمكننا تحديد وبيان الملاحظات الآتية حول الأنموذج في التفكير الإستقرائي وهي أن التفكير عملية تفاعل بين عقل الطالب وبين المعلومات، كما أنَّ تدرج البيانات والمعلومات تكون من

الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل، إضافة إلى وجود أسئلة محددة تستثير أفكار الطلاب، كما أنَّ الانموذج يساعد على حل المشكلات بأساليب علمية صحيحة.

**أقسام الإستقراء عند أُرسطو:**

1. **الإستقراء التام (الإحصائي أو الصوري):** هو تتبع وتفحص جميع جزئيات الكلي المطلوب معرفة حكمه، وهو ما كانت مقدماته تشير إلى محدودية العدد والزمان والمكان مثال: وسام ناجح، زيد ناجح، بكر ناجح، إذاً ليس في الغرفة إلا وسام وزيد وبكر والنتيجة أنَّ كل من في الغرفة ناجح، وهذا الاستقراء لا يأتي بجديد، وهذا النوع من الإستقراء الكامل الشامل لجميع جزئيات الكلي والإنتهاء إلى النتيجة منه ما يسمى بـ (الإستقراء التام).

2. **الإستقراء الناقص (الحدسي والتعميمي):** وهو تتبع بعض جزئيات الكلي المطلوب معرفة حكمه، مثال على الإدراك الحدسي (3 أكبر من 2) (3= 1+2) (الأبيض ليس بأحمر) تدرك ذلك بلا برهان بل بإدراك مباشر وحدسي، مثال آخر: التجربة للعالم الكيميائي على بعض الغازات لمعرفة مدى تأثير الضغط على الغازات، عندما يرى أنه كلما زاد الضغط على هذه الجزئيات الخاصة بالتجربة قل حجمها، وكلما قل الضغط زاد حجمها بنسبة معينة تحت درجة حرارة معينة، فالقاعدة العامة بعد إجراء هذه التجربة تقول (كل غاز إذا زاد الضغط عليه قل حجمه، وإذا نقص الضغط عنه زاد حجمه بنسبة معينة تحت درجة حرارة معينة)، وفي الرياضيات نبرهن أن كل مثلث متساوي الساقين، زاويتا القاعدة فيه متساويتان، فمن خلال هذا الإستقراء يتضح أنه أعم وأشمل، وتطلق فيه الحرية الإبداعية للعقل، ويتسم بالترجيح والاحتمال، وينقسم الإستقراء الناقص إلى قسمين هما:

- **الإستقراء المعلل:** وهو الذي يعتمد فيه الحكم عل أساس من الإيمان بوجود علة الحكم في كل جزئياته، فعالم الكيمياء عمم الحكم إلى جميع جزئيات الغاز التي شاهدها أثناء التجربة الطبيعية، وعلى ذلك وضع قاعدته العامة المذكورة أعلاه.
- **الإستقراء غير المعلل:** وهو الإستقراء الذي لا يعتمد في تعميم أحكامه على البرهان والتفسير والتعليل.

3- **الإستقراء الجدلي:** وهو يُعنى بمقارنة النتائج بحقائق يقنية مسلم بها.

**ما الفرق بين الإستقراء والقياس؟.**

| الموضوع | العملية | الإنتقال من | يُعنى | النتيجة | الجديد | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس | فكرية | كلي إلى جزئي | صدق المقدمات | يقينية | لا يأتي بجديد | القياس بحاجة إلى الإستقراء |
| الإستقراء | فكرية واقعية | جزئي إلى كلي | الصدق الواقعي | احتمالية | يأتي بجديد | الإستقراء بحاجة إلى القياس |

**ما هي أهم مكونات مهارات التفكير الإستقرائي؟.**

أ- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.

ب- تحديد العلاقات السببية وربطها بالمسبب.

ج- تحليل المشكلات المفتوحة.

د- الإستدلال التمثيلي.

هـ- التوصل إلى الإستنتاجات.

**ما هي الخطوات التدريسية التي حددها (هربارت) بطريقة الإستقراء:**

1. **التحضير أو التمهيد:** يقوم المعلم بتحضير الأمثلة وتسجيلها على السبورة أو يعرضها بوسيلة أخرى من الوسائل أو الأجهزة المناسبة، وقد تؤخذ الأمثلة من الطلبة أنفسهم.
2. **المناقشة:** يعمل المعلم على مناقشة الأمثلة مع الطلبة.
3. الربط أو التداعي أو المقارنة للمساعدة على التعميم من خلال تناول الصفات المشتركة والمختلفة بين المفاهيم والموازنة بين نوع المفاهيم وعلاقتها ووظيفتها وموقعها بالنسبة لغيرها.
4. **التطبيق:** تطبيق القاعدة أو القانون على أمثلة وجزئيات أخرى لترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة.
5. **التعميم:** عرض الحقائق المشتركة بعد نضوجها ثمّ صياغة القاعدة النهائية وتعميمها.

**ما هي مزايا الطريقة الإستقرائية:**

1. تبدأ من الأمثلة لتصل إلى القاعدة.
2. بالإستقراء نصل مع الطالب من الغامض إلى المعلوم مع إلحاق النظير بنظيره.
3. المرحلة الأولى من الدرس تحتاج إلى الإستقراء.
4. البدء بالحالات الفرعية أو الفردية السهلة والبسيطة تُيسّر على الطالب الإنطلاق إلى القواعد.
5. تعود الطالب على الصبر في البحث والتقصي والوصول إلى الحلول فيما يُعرض عليه بثقة عالية.
6. العمل العقلي بطريقة الإستقراء يكسب الطالب الجدّة أوالمرونة والإبداع.

7. تأليف القواعد العلمية العامة، والتوصل إليها.
8. تتيح للطالب فرصة المشاهدة والتجريب واكتشاف الحقائق تدريجياً من الجزء إلى الكل.
9. تَشدُّ الإنتباه وتبعد الطالب عن الملل والشرود والسأم والتشتت.

# الفصل الثاني عشر

# إستراتيجية التعلّم الإستنباطي أو الاستنتاجي

**تمهيد:** يلجأ العلماء والمفكرون أحيانا إلى استنباط القواعد والقوانين في حال عدم تواجد أيٍّ وسيلة لاستنتاج قانون مبرهن برهاناً رياضيا لوصف ظاهرة ما، ومن حسن الطالع أن هذه القوانين الإستنباطية قد تفتح الباب أو تساعد على إضافة علم جديد، وكذلك قد تساعد العلماء على المزيد من البحث والتقصي وزيادة المحاولات النظرية لتفسير ضاهرة ما بالإستعانة بتلك الصيغ الإستنباطية، فالقوانين الإستنباطية هي قوانين أو صيغ رياضية مبنية على المشاهدات والتجارب لا على البرهنة والاستنتاج من القواعد أو القوانين النظرية، ومن الأمثلة على القوانين الإستنباطية قانون (الجاذبية لنيوتن)؛ فلا يوجد إثبات رياضي لهذا القانون، وإنما تم استباطه بناءً على مشاهدات فلكية.

**الطريقة الإستنباطية:** هي صورة من صور الاستدلال حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص أي من القاعدة العامة إلى القاعدة الخاصة أو الأمثلة والحالات الفردية، وجوهر فكرة الإستنباط يتمثل بالفكرة التالية (إذا صدق الكل فإن أجزاءه تكون صادة).

**الطريقة الإستنباطية:** طريقة فكرية منطقية، لأنها تقوم على التوصل للمعلومات واستخراجها من الأمثلة المعروفة لدى الطالب.

**القانون الإستنباطي**: هو قانون أو صيغة رياضية مبنية على المشاهدات والتجارب لا على البرهنة والاستنتاج من قواعد أو قوانين نظرية.

**التفكير الإستنباطي:** طريقة أُرسطية قديمة تقوم على وضع المقدمة والقياس عليها وهي مقدمة كبرى وصغرى ونتيجة، وهو عملية استدلال منطقي يستهدف التوصل لاستنتاج شيء ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض

ومقدمات موضوعة ومعلومات وحقائق وبيانات متوافرة، ويؤخذ برهنة الإستنباط شكل التركيب الرمزي أو اللغوي، حيث يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم، مثال ذلك المقدمة الكبرى (السماء تمطر) النتيجة (السماء ملبدة بالغيوم) تقديم دليل صادق يترتب عليه استنتاج صادق.

**الطريقة الإستنتاجية:** تبدأ من القاعدة أو الكلية إلى الجزئية أو الفردية ليصل إلى نتيجة تنطبق على الأمثلة الجديدة (تبدأ بالكليات وتنتهي بالجزئيات) .

**الطريقة الإستنتاجية:** هو انتقال العقل من قواعد وأحكام عامة مسلم بصحتها إلى حكم خاص أو جزئي.

**نستخلص من التعريفات السابقة أن الطريقة الإستنباطية:**

- تعتمد على جهد الطالب.
- استنباط معلومات جديدة من معلومات مألوفة لدى الطالب.
- بالاستقراء يصل الطالب إلى القاعدة وبالاستنتاج يتمُّ التمرن عليها في تطبيق النتائج.

**يتكون الإستنباط أو الاستنتاج من ثلاثة مكونات:**

1. **المقدمة الأولى:** (القاعدة الكبرى) قاعدة عامة أو كلية صادقة ومقبولة.
2. **المقدمة الثانية:** (القاعدة الصغرى) حالة خاصة أو جزئية أو فردية من حالات القاعدة الكلية.
3. **النتيجة:** مدى إنطباق القاعدة الكلية على الحالة الجزئية أو الفردية.

**مثال (1)**: المعادن توصل الحرارة: الحديد، الفضة، النحاس، الذهب، النتيجة: أن جميع المعادن توصل الحرارة.

**مثـال (2):** درجـات الحـرارة: طبيعـة المنـاطق الجغرافيـة السـهلية، السـاحلية، الجبليـة، الصحراوية، النتيجة: يتوصل الطالب إلى أنه كلما ارتفعنا إلى أعلى تتناقص درجات الحرارة.

**ما هي مزايا الطريقة الإستنباطية أو الإستنتاجية؟.**

1. الطالب في حالة الاستنتاج يُعدُّ مطبقاً لنتائج الإستقراء.
2. حاجـة الطالـب للإسـتنتاج والإسـتنباط في مرحلـة التطبيـق لترسـيخ القاعـدة العامـة في أذهانهم.
3. يتم استخدام الإسـتنتاج في خطـوة التطبيـق والتقـويم لمعرفـة فهـم الطالـب واسـتيعابه وقدرته على التطبيق لموضوع الدرس.

**ما هي عيوب الطريقة الإستنباطية أو الاستنتاجية؟.**

1. إنَّ الإدراك المعرفي لدى الطلبة لا يتحمل دائماً القواعد العامة مباشرة.
2. إنَّ هذه الطريقة تحول أمام الطالب اكتشاف القواعد العامة بأنفسهم، لأنهم سيتلقونها مباشرة من المعلم ويحفظونها، وهذا يقلل من مشاركة الطالب في الدرس داخـل الغرفـة الصفيّة، فالمعلم هو من يقدم الدرس ويوازن ويقارن بين أجزائه، وهو من يتولى صـياغة الاستنتاج.
3. البطء في التعليم.
4. تركـز عـلى الجانـب العقـلي وتهمـل الجوانـب الأخـرى الوجدانيـة والنفسـية والحركيـة والاجتماعية.
5. تعمل على تعطيل التجديد والابتكار والإبداع لدى المعلم والطالب.

**ما الفرق بين الإستقراء والإستنباط؟.**

| **الإستقراء** | **الإستنباط** |
|---|---|
| • إستدلال مادي تجريبي ويدرس موضوعات مادية ملموسة.<br>• منهج تجريبي يعتمد على التجربة.<br>• يستخدم في العلوم الطبيعية والإنسانية.<br>• يعتمد على الأمور والأشياء الواقعية في صدق نتائجه (الإستقراء قراءة للواقع).<br>• قضاياه تركيبية | • إستلال عقلي يدرس موضوعات عقلية بحتة.<br>• يعتمد على التفكير العقلي المجرد أو الشكلي.<br>• يستخد في العلوم المنطقية والرياضية.<br>• قضاياه تحليلية وصدق نتائجه يعتمد على مدى الاتساق بين المقدمات الكبرى والصغرى والنتيجة |

# الفصل الثالث عشر

# إستراتيجية الإستقصاء

**تمهيد:** تُعدُّ إستراتيجية التعليم الإستقصائي لـ "سكمان" من أساليب التعليم المعرفية التي تركز على تدريب الطلبة من خلال عمليات العلم التي تتضمنها المنهجية العلمية في البحث والتفكير، فيسلك الطالب سلوك العلماء للبحث عن المعرفة فهو يحدد المشكلة، ويصوغ الفرضيات، ويجمع البيانات والمعلومات، ويختبر صحة فرضياته، ويصل إلى الحلول المناسبة للمشكلة، وذلك من خلال استخدام تقنيات الاستقصاء لكي يتمكن من تكوين (نظريات) حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم. فمثلاً يمكن للمعلم تقديم الموقف المثير للدهشة على شكل لعبة تربوية يلعب بها الطلاب وتكون نتيجة ذلك اللعب إثارة دهشتهم ووصولهم إلى وضع عدم اتزان يحاولون معه تفسير الموقف الجديد الماثل أمامهم.

ويتطلب الإستقصاء من الطالب استخدام حواسه، وعقله، وحدسه في تكامل وانسجام لحل المشكلة التي تواجه؛ ووفقاً لهذا التصور يكون الإستقصاء مبنياً على السمع والبصر والوجدان وأعمال العقل وعمليات التفكير امتثالاً لقوله تعالى: (وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) الإسراء: 36 لتقويم المواقف من خلال الحوار، وطرح الأسئلة، ونقد المعلومات وتحليل البيانات، ومن هنا تتولد الأفكار والحقائق الجديدة فتتحقق بذلك فلسفة التعلّم الذاتي التي تؤدي إلى تربية الطالب المبتكر والمبدع والمتألق (أبو حلو، 1998).

يقوم الأسلوب الإستقصائي طبقا لاعتقاد سكمان على وجود دافعية تساؤل طبيعية لدى الطالب يتعرض فيها لوضع مشكل ومحير يثير دهشته ورغبته في المعرفة إن أي شيء أو حدث غامض أو غير متوقع أو غير مألوف يمكن أن يكون مادة للتعليم الاستقصائي ومن بينها الألعاب التربوية المعقدة التي تمنحه فرص التخيل والتخمين طالما أن الهدف الأقصى لهذا التعليم هو تمكين الطالب من خبرة اكتشاف معارف جديدة معتمداً على جهده الشخصي أو الذاتي.

والأسلوب الإستقصائي برأي "سكمان" هو عملية يتم من خلالها وضع الطالب في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة معينة باستخدام مجموعة واسعة من النشاطات والألعاب التربوية والمهارات التفكيرية وعمليات العلم، بهدف التوصل إلى المفاهيم والمبادئ العلمية.

وبعد تعرض الطلبة للوضع المشكل بشكل مباشر أو غير مباشر يجري حوار مفتوح بينهم وبين المعلم حول طبيعة الظاهرة موضوع البحث ويتخذ هذا الحوار عادة شكل أسئلة محددة يطرحها الطلبة على المعلم وإجابات محددة يدلي بها المعلم ذاته وتوضع الفرضيات ثم تفحص حتى يتم التوصل إلى مواقف جديدة لذا ينبغي على المعلم أن يؤدي دوره في النمط الاستقصائي كمخطط، ومثير، وميسر، ومستجيب، ومحاور في أسئلته على نحو يسهل على الطالب إنتاج الحقائق والمفاهيم والعلاقات والمبادئ والقوانين والنظريات.

**ويقوم النمط الاستقصائي عند "سكمان" على عدد من الافتراضات منها:**

- يؤمن "سكمان" بالتعلم التعاوني من خلال استخدام الوسائل والاستراتيجيات والتقنيات التربوية التي يمكن توفيرها للطلاب.

- يرى "سكمان" أن الطلاب تواقون بطبيعتهم إلى التطور مدفوعون في معظم نشاطاتهم بحبهم للاستطلاع ورغبتهم في الاكتشاف وهذا أيضا توفره لهم الألعاب التربوية إذا أحسن توظيفها، وهذا الطموح هو الوقود الذي يبقي شمعة التفكير والعمل مضيئة باستمرار.

- يعتقد"سكمان" بإمكانية تطوير حب الاستطلاع والتساؤل لدى الطلاب بطريقة مباشرة ويمكن أن يتم ذلك باستخدام الألعاب التربوية بمرونة تمكنهم من الإبداع والإنتاج والابتكار.

فالإستقصاء من أكثر إستراتيجيات التدريس فعاليّة في تنمية التفكير العلمي والموضوعي لدى الطالب حيث أنه يتيح الفرصة أمامه لممارسة طرق التعلّم وعملياته ومهارات البحث والتدبّر والتأمل والإستقصاء بنفسه، وهنا يسلك الطالب سلوك العالم الصغير في بحثه من خلال اكتشاف الحلول للمشاكل بنفسه، وتوصّله إلى الحقيقة.

**مفهوم الإستقصاء:** طريقة تعليميّة منطقيّة تهدف إلى إحداث التعلّم الذاتي، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العلمي لدى الطالب من خلال توليد الأفكار والحقائق المعرفية وتنظيمها واستنتاجها وتطبيقها على مواقف حقيقية مماثلة.

**أدوار المعلم في الإستقصاء:**

- حصر المواضيع الدراسية التي يُمكن تدريسها بالإستقصاء من خلال مسح الكتب المدرسية.
- تزويد الطلبة بالأسئلة مفتوحة النهاية.
- تقديم المكافأة والتعزيز.
- تقبل الإجابات والتعليق عليها.

- توزيع الموضوعات المقترحة جميعها بالتساوي على الطلاب.
- إرشاد الطلاب إلى المصادر والمراجع والدراسات والدوريات والنشرات.
- عمل نماذج تدريسية بطريقة الإستقصاء لكي يتسنى للطالب الإطلاع على خطوات إستراتيجية الإستقصاء وتطبيقها بشكل جيد.
- تحديد الزمن المتاح لعملية الإستقصاء.
- احتفاظ المعلم بسجل الطالب وموضوعه.
- تدوين الملاحظات والمتابعات والنصائح المقدمة للطلاب، لبيان أداء الطالب وتقيمه.

**أدوار الطالب في الإستقصاء:**

- التخطيط لجمع البيانات والحقائق والمعلومات.
- الإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- التواصل والاتصال والابتكار.
- عرض الآراء ووجهات النظر الرئيسية والثانوية المتعلقة بالموضوع.
- تنظيم الأفكار والمعلومات.

**مراحل التعلّم بالإستقصاء:**

1. **الملاحظة:** ملاحظة ومتابعة المعلومات وجمعها حول ظاهرة معيّنة.
2. **التصنيف:** تصنيف المعلومات إلى مجموعات أصلية وفرعية أو رئيسية أو ثانوية أو معلومات لها علاقة من نوع ما.
3. **القياس:** وضع حكم ما بناءً على شيء معلوم لديه عن ما هيّة الأشياء.
4. **التنبؤ:** القدرة على تنبؤ حدوث ظواهر مشابهة قد تحدث مستقبلاً.
5. **الوصف:** وصف الظاهرة بأشياء تميّزها عن غيرها.

6. **الإستنتاج:** وفيه يخلص الطالب إلى تعميم يجمل فيه جميع العمليات العقلية السابقة.

**خطوات التدريس بطريقة الإستقصاء:**

- تحديد المشكلة: (موضوع الطاقة المتجددة، الزواج والحكمة من مشروعيته، الإرهاب وتداعياته، الطلاق، حوادث السير، التلوث وتغيّر المناخ).
- سبر غور المشكلة من خلال طرح الأسئلة المختلفة ذات العلاقة بالمشكلة.
- جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة عمليّة وعلمية وموضوعية.
- تثبيت المعلومات وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة لها.
- وضع الاستنتاجات بناءً على المعطيات والدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والإقتراحات.

**أنواع الإستقصاء:**

1. **الإستقصاء الموجه:** يناسب هذا الأسلوب طلبة المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للطلاب بتطوير معرفتهم من خلال الخبرات العملية المحسوسة والمباشرة، حيث يتم تزويدهم بالخبرات والتعليمات التي تكفي لضمان حصولهم على خبرة جيدة وقيمة، لضمان نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، وفي هذا النوع يتم توجيه الطلاب خطوة خطوة وبصورة متدرجة من خطوات الاكتشاف.

2. **الإستقصاء شبه الموجه:** وفيه يُعطى الطلاب بعض التوجيهات والتعليمات من قبل المعلم فيما يتعلق بالمشكلة المطروحة، بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي.

3. **الإستقصاء الحر:** وهو يُعدُّ من أرقى أنواع الاكتشاف، لأنه لا يجوز أن يخوضه الطالب إلا بعد أن يكون قد مارس النوعين السابقين (الموجه، وشبه

الموجه)، وفيه يواجه الطالب بمشكلة محددة وواضحة، ثمَّ يُطلب منه الوصول إلى حل المشكلة ويترك له أو لهم حرية جمع المعلومات وصياغة الأسئلة والفروض وتصميم التجارب وتنفيذها وتقديم النتائج والتوصيات.

4. **الإستقصاء العادل:** هو طريقة للتفاهم بين أفراد المجتمع الذي يحدث فيه تعارض بين القيم الاجتماعية أو القضايا التي يدور حولها جدل، ويتطلب هذا النوع توضيح العلاقات والاختلافات وتحليل القضايا فيما بينهم بعقلانية وذكاء واتخاذ موقف سليم يتسم بالحيادية والعدل والشرف.

**طرق الإستقصاء أو الاكتشاف:**

1. **طريقة الاكتشاف الإستقرائي:** وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم وفقاً للدلائل التي تؤيد الإستنتاج وتجعله موثوقاً به إلى أي درجة كانت، وهذا يشير إلى طبيعة الدلائل المقدمة ومدى صدقها، وهناك عمليتين يتضمنها أيُّ درس اكتشاف إستقرائي هما التجريد والتعميم.

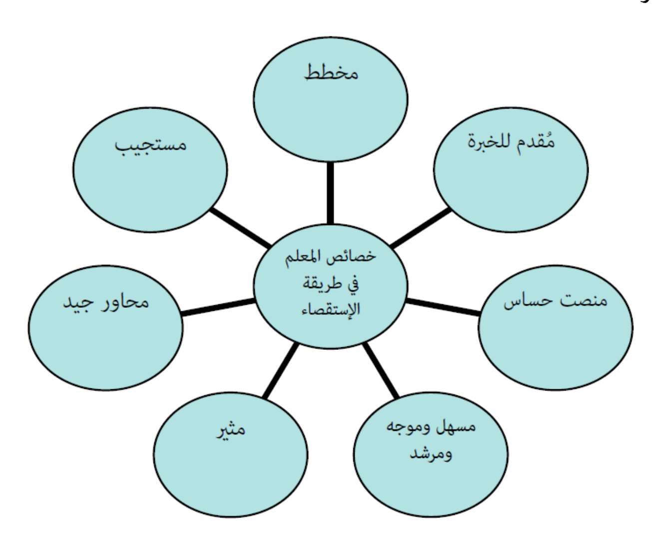
2. **طريقة الاكتشاف الاستدلالي:** يكمنُ نجاح هذه الطريقة في قدرة المعلم على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجهة التي تقود الطلاب إلى استنتاج المبدأ الذي يرغب المعلم في تدريسه إبتداءً من الأسئلة البسيطة والمعلومة وغير الغامضة والمجهولة ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المهام المطلوبة تنفيذها، وبهذه الطريقة يتم الوصول إلى التعميم أو المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الإستنتاج المنطقي من المعلومات والبيانات التي سبق تعلّمها ودراستها.

3. **طريقة الاكتشاف القائم على المعنى:** وهو الاكتشاف الذي يضع الطالب في موقف مشكل يتطلب حله، ويشارك فيه الطالب مشاركة إيجابية فعّالة في عملية الاكتشاف، ويكون الطالب على وعي وإدراك لطبيعة المشكلة ولما يقوم به من خطوات وتعليمات وإرشادات وتوجيهات من قبل المعلم.

4. **طريقة الاكتشاف غير القائم على المعنى:** في هذه الطريقة يوضع الطالب في موقف مشكل وتحت توجيه وإرشاد من قبل المعلم ويتبع هـذه الإرشـادات والتوجيهـات الصـادرة مـن المعلم ولكن دون وعي وفهم لما يقوم به من خطوات، بل عليه أن ينفـذ الأسـئلة دون أن يفهـم الحكمة في تتابعها وتسلسلها أو حتى في مغزاها.

**ما هي المعيقات التي تحول دون تنفيذ إستراتيجية الإستقصاء؟.**

- قلة الحصص لتنفيذ العمل الإستقصائي.
- يُعتبر عنصر الزمن والمتابعة من أهم الصعوبات المتوقعة في تنفيذ الإستقصاء.
- صعوبة الحصول على المصادر.
- تحتـاج مهـارات الإستقصـاء إلى معلمـين أكفـاء وأصـحاب مهـارات مُتميـزة بإسـترتيجية الإستقصاء.
- الإمكانات المادية للمدرسة والطلبة.
- الدافعية والاستعداد لدى المعلم والطالب.
- قيـام أوليـاء الأمـور أو أقـاربهم بكتابـة التقـارير عـن أبنـائهم أو الطباعـة المبـاشرة مـن الكمبيوتر.



# الفصل الرابع عشر

# إستراتيجية التعليم الاستكشافي لـ "جيروم برونر"

**تمهيد:** يُعدُّ "برونر" من علماء المدرسة النفسية المعرفية الذين يهتمون بالمفاهيم وبتعلمها بأسلوب التعليم الاستكشافي، ويعرفُ برونر **التعلّم الاستكشافي:** بأنه عملية تفكير يتجاوز فيها المعلم المسألة المعروضة أمامه لينطلق منها إلى أبعاد ودلالات جديدة وهذا بدوره يولد لديهم شعوراً بالرضا والسرور والرغبة في مواصلة التعلّم، والتعلّم الاكتشافي الذي وضعه برونر من أشهر نماذج التعليم المعرفية اعتماداً على الأفكار التي قدمها برونر في مجال النمو العقلي استناداً إلى افتراضين رئيسيين هما: أنَّ الهدف من عملية التعليم هو مساعدة الأفراد على النمو العقلي، وإنَّ لكل مادة أو محتوى تعليمي دراسي بنية تنظيمية في جوهر العلاقات القائمة بين المبادئ والمفاهيم التي تحتويها.

**التعلّم الاستكشافي:** التعلّم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها للوصول إلى معلومات جديدة تساعد الطالب من تخمين أو تكوين فرض أو فرضيات أو إيجاد حقيقة جديدة بأنفسهم لم تكن معروفة لديه من قبل.

**التعلّم الاستكشافي:** عملية تفكير تتطلب من الطالب إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل بهدف اكتشاف علاقات جديدة.

**حدد "برونر" في أسلوبه ثلاث مراحل للنمو العقلي وتطوره من عمليات التعلّم هي:**

**أ- مرحلة العمل الحسي أو الخبرة المباشرة أو العمل الواقعي أو نمط الوصف:** وفي هذه المرحلة يتم التعلم بالاتصال الحسي مع الأشياء الخارجية،

وتظهر أهمية الألعاب التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية والتركيز عليها وعلى جميع الوسائل المحسوسة .

ب- **المرحلة الإيقونية أو نمط التصورية:** يمكن توظيف الألعاب التربوية بكافة أنواعها وأنماطها وأشكالها بطريقة التعلم شبه المجرد وبالصور الذهنية للأشياء والأفعال كبديل للخبرات المباشرة ويكون الطالب فيها أسير عالمه المدرك.

ج- **مرحلة الأسلوب الرمزي أو التمثيل الرمزي:** و بها يحل الرمز من خلال الحروف والكلمات أو الأرقام بدلاً من استخدام الصور، أي القدرة على التعامل مع كثير من المفاهيم التي ليس لها تطبيقات حسية مباشرة على أرض الواقع كمفهوم العدالة أو الديمقراطية أو الحلال والحرام إلى غير ذلك من مفاهيم، وبها يحل الرمز محل الأفعال الحركية في اللغة والرياضيات والمنطق مستخدماً مصادره العقلية والجسمية ليصل إلى معرفة جديدة لم تكن مألوفة.

ويرى "برونر" أن الطلاب يتعلمون بطريقة العلماء بالتجريب وبالسؤال وبالاكتشاف وفي المدرسة تفرض عليهم طرق الحفظ والتلقين والإلقاء ولهذا لا يحدث تعلم فعال فعندما يواجه الطالب بالأسلوب الاستكشافي مشكلة ما ( قد تكون على شكل لعبة أو وسيلة ) يتصدى لها ويحاول حلها ويكتشف المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال تفاعله مع الموقف أو مع اللعبة باستخدام الاستبصار بين المفهوم الموجود أصلاً لديه وبين المثيرات التي يتعرض لها في الموقف الجديد، ويكون الطالب نشطا ودائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه ومن خلال ألعابه ووسائله ويكون أيضا مهتما بترابط البنى المعرفية وعناصرها وبذلك يصبح التعلم ذا معنى، وما دام الأسلوب الاستكشافي يدور حول المفاهيم التي تشكل أساس بنية المادة التعليمة وطريقة التفكير بها فإن الألعاب التربوية تعد

من أهم الوسائل التعليمية التي تساعد الطالب على التمييز بين المفاهيم وذلك لمساعدة الطالب على إعطاء الأمثلة المنتمية وغير المنتمية ومن ثم استخلاص السمات الجوهرية وغير الجوهرية مروراً بالقيمة المميزة ومن ثم وصولا للتعريف.

كما يرى "برونر" أنّ فاعلية وكفاءة بيئة المادة الدراسية، تعتمد على عوامل رئيسة، يؤثر كل منها في قدرة الطالب على تعلّم المادة والسيطرة عليها، وهذه العوامل هي:

1. **طريقة العرض**: وهي حالات التمثيل الثلاث: الحركي، والأيقوني، والرّمزي.
2. **اقتصاد المعلومات:** تكون الاقتصادية في أعلى صورها عندما لا يحتاج الطالب إلا إلى معلومات ومفاهيم وحقائق قليلة لفهم مادة التعلّم.
3. **القوة الفعّالة:** القيمة التوليدية لمادة التعلّم من خلال قدرة البناء على الربط بين الموضوعات والقضايا التي تبدو وكأنها منفصلة عن بعضها البعض، وهذا يساعد الطالب على بقاء دافعيته ورغبته في التعلّم عالية ودرجة استعداده أعلى.

يؤكد "برونر" على أنَّ اللعب يمثل العمل الجاد والهادف، الذي يقوم به الطالب لتحقيق النمو الشامل والمتكامل والمتوازن، وهو العمل الأهم للطالب لتطوير معلوماته ومعارفه ومفاهيمه، وأن اللعب هو أداة النمو المعرفي وبناء الشخصية الاجتماعية المتكاملة للطالب بشكل خاص وللكائن الإنساني في مختلف مراحل النمو بشكل عام.

وهكذا يقيم برونر نظريته في التعلّم على أساس من التصنيف، ورأى أن الجهاز العصبي للفرد قائم على أساس المقارنة والاستبعاد والتجميع والتصنيف،

والتعلّم يقوم على التصنيف بما يسهل عملية الإدراك ويساعد على التذكر، وللتصنيف أهمية كبيرة لدى برونر حيث يتم تجميع الأشياء الكثيرة في فئات قليلة يسهل على الطالب التعامل معها وتقلل من درجة تعقد هذه البيئة، كما يسمح بالتعرف على الأشياء المشابهة للفئة التي تنتمي إليها.

**أنواع الإستكشاف:**

1.**الإستكشاف الموجه:** يناسب هذا الأسلوب طلبة المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للطلاب بتطوير معرفتهم من خلال الخبرات العملية المحسوسة والمباشرة، حيث يتم تزويدهم بالخبرات والتعليمات التي تكفي لضمان حصولهم على خبرة جيدة وقيمة، لضمان نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، وفي هذا النوع يتم توجيه الطلاب خطوة خطوة وبصورة متدرجة من الخطوات حتى يصلوا إلى الاكتشاف المطلوب، وهو يستخدم عندما يتعرض الطالب لخبرة الاكتشاف للمرة الأولى، ويكون عنصر المبادأة محددة من الطلاب، وبناء على ذلك فإنّ الإستكشاف الموجه يُعدُّ عملية يحقق من خلالها الطالب أمراً لم يكن لديه خبرة تجاهه من قبل تحت إشراف المعلم وتوجيهه ليساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة من خلال النشاط الذهني الذي يقوم به، والذي تقتضيه طبيعة المعرفة التي يبحث عنها.

2.**الإستكشاف شبه الموجه:** وفيه يُعطى الطلاب بعض التوجيهات والتعليمات من قبل المعلم فيما يتعلق بالمشكلة المطروحة، بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي.

3.**الإستكشاف الحر:** وهو يُعدُّ من أرقى أنواع الاكتشاف، لأنه لا يجوز أن يخوضه الطالب إلا بعد أن يكون قد مارس النوعين السابقين (الموجه، وشبه

الموجه)، وفيه يواجه الطالب بمشكلة محددة وواضحة، ثمَّ يُطلب منه الوصول إلى حل المشكلة ويترك له أو لهم حرية جمع المعلومات وصياغة الأسئلة والفروض وتصميم التجارب وتنفيذها وتقديم النتائج والتوصيات، وهذا الإكتشاف ينمي حب الاستطلاع ويحتاج إلى جهد ووقت طويل.

**خصائص التعلّم بالإستكشاف:**

1. استثارة الدافعية واستغلال حب الطلبة للإكتشاف وتحفيزهم على هذا اللون من ألوان النشاط العقلي في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة.
2. استثمار الخبرات السابقة الموجود لدى الطلبة كأساس لإكتشاف أمور جديدية مثل المفاهيم والقوانين والقواعد.
3. توفير الأجواء المناسبة التي تشجع على عمليات الإكتشاف.
4. مساعدة الطلبة على عمليات التخمين لغايات اكتشاف الحل.
5. التأكد من صحة الفروض والتخمينات للوصول إلى النتائج الصحيحة.
6. متابعة الطالب على استخدام خطوات التطبيق بشكل صحيح.

**ما هي الإنتقادات التي وجهت لإستراتيجية التعلّم بالإستكشاف؟.**

1. يحتاج التعلّم بالإستكشاف إلى الجهد والوقت، مما تحتاجه بقية الإستراتيجيات الأخرى.
2. يصعب استخدامه في الصفوف ذات الكثافة العددية من الطلاب.
3. لا يستطيع الطلبة في بداية التعلّم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.
4. يحتاج التعلّم بالإستكشاف إلى نوعية خاصة من المعلمين تتوافر فيهم الكفاءة العلمية والمسلكية والقيادة الحكيمة والحزم في إدارة العمل داخل الغرفة الصفية.

ويحضى هذا الأسـلوب بعنايـة خـبراء التربيـة والتعلـيم نظـراً لأهميتـه البالغـة، وفوائـده المتعددة، وخدمته الجليلة حين قدم تصوراً واضحاً لكيفية تكون البنى المعرفية لدى الطالبين من خلال إدراكهم خصائص الأشياء، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، ثـمَّ إدراك الأسـاس التصـنيفي لهـا وتبويبها، وترميزها فيما بعد، ويلقى هذا الأسلوب أيضـاً إقبـالاً مـن الطلبـة؛ لأنـه يهـبهم فرصـة الإستمتاع وحب الاستطلاع لإكتشاف أشياء لم تكن معروفة لديهم من قبل.

# الفصل الخامس عشر

# إستراتيجية المنظمات المتقدمة لـ "ديفيد أوزوبل"

**تمهيد:** يُعَدُّ "أوزوبل" من علماء المدرسة المعرفية اهتم بدراسة البنية المعرفية للفرد والعمليات المعرفية العقلية المرتبط بحاجات الطلاب وخبراتهم السابقة، للوصول إلى تعلم ذي معنى لزيادة فاعلية عملية معالجة المعلومات وتذكرها، وقد اقترح أوزوبل المنظم المتقدم لتحقيق التعلّم ذي معنى والذي يعني ما يزود به المعلم الطلاب من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة تقدم في بداية الموقف التعليمي حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، وتقديم خبرات معايشة حقيقية لهم بهدف القضاء على مظاهر عدم المساواة والتكافؤ، بحيث تجعل جميع الطلاب فاعلين ونشطين ومهتمين فلا فروق فردية بين الأقوياء والضعفاء، وبهدف تيسير عملية تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع من خلال ربط المسافة وردمها بين ما يعرفه الطلاب من قبل وما يحتاج إلى معرفته، لأنَّ الحقائق جامدة ثابتة لا تحرك الدماغ، بينما تعمل المفاهيم على تنشيط الدماغ وجعله يبحث عن روابط جديدة وعلاقات جديدة بشكل متواصل، وعندما اقترح أوزوبل المنظم المتقدم افترض أن عقل الطالب يخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص وحتى يسهل تعلمها بفاعلية واسترجاعها بسهولة ويسر لا بد من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص مجرد ومعمم وشامل (في البداية) ويشتمل على ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في بنى الطلاب العقلية .

يتضح من وجهة نظر "أوزوبل" أنَّ التعلّم ذو المعنى يحدث نتيجة لدخول معلومات وبيانات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة في البنية المعرفية عند الطالب، أو إدماج مواد أو ألعاب ذات معنى في أبنية معرفية قائمة،

ويبين أوزوبل أهمية مراعاة تنظيم بيئة اللعب في تعلّم الطالب من خلال إدراك المعلم أنَّ لكل طفل بنيته المعرفية الخاصة به والتي لها طبيعة خاصة وذلك حسب الخبرات الحسية التي مرَّ بها، وأن يتمَّ ربط المفاهيم والمواد الجديدة بالمفاهيم التي لها علاقة بها في البنية المعرفية المنظمة القائمة، كما يجب أن يتم تنظيم للخبرات التعليمية حول المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية أو ما يسمى بالمفاهيم الكبرى المنبثقة من بيئة الطالب (فهمي، 2007).

مما سبق يتضح أن التعلّم ذو المعنى هو إدماج مواد ذات معنى في أبنية معرفية قائمة، أما المواد غير المألوفة تكون لا معنى لها حيث لا يوجد ما يشبهها في البناء المعرفي القائم، بعكس المواد المألوفة التي تكون ذات معنى بالنسبة للطفل، وبعد حدوث عمليات التعلّم تصبح المادة الجديدة أكثر شبهاً بالبناء المعرفي الذي ارتبطت فيه وتصبح أكثر تماسكاً ومعنى واحتفاظا.

يحدث التعلّم من وجهة نظر أوزوبل بالاستقبال والاكتشاف ويعتقد أن المعلم يستطيع إدخال المعلومات الجديدة إلى بناء الطالب المعرفي بأسلوب المعنى وبأسلوب الحفظ، ويشير الحيلة (2010) إلى أنَّ عملية التعليم من وجهة نظر أوزوبل تشمل على ثلاث مراحل هي:

1- تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف وقد يكون هذا المتقدم على شكل لعبة تربوية أو أي وسيلة أخرى أو على شكل رسومات (شجرة) ثم تحديد السمات المميزة مع إعطاء الأمثلة.

2- تقديم الموضوع الجديد من خلال تحديد وترتيب الأفكار وتوضيحها أثناء التنفيذ وهنا قد تدخل الألعاب التربوية أيضا كوسائل تعليمية تعلُّميه مع المحافظة على استمرارية انتباه الطلاب باعتبارهم جزءاً من موقف التعلّم،

وإنَّ الموضوع ذو صلة مباشرة فيهم وأنهم ليسوا مجرد مراقبين للأحداث أو مشاهدين لها.

3- تقوية النسق أو النظام المعرفي من خلال ربط المادة الجديدة بالمادة السابقة لدى الطالب وهنا أيضا قد يستخدم المعلم الوسائل التعليمية التعلّمية المختلفة بما فيها الألعاب التربوية.

**وفي ضوء وجهة نظر أوزوبل، ينبغي أن يراعى عند تنظيم البيئة التعليمية مراعاة ما يلي:**

- **المعارف الكبرى:** ربط المعارف الموجودة في البنية التعليمية عند الطالب حسب الخبرات الحسية التي مر بها لبناء عمليات معرفية كبرى.
- **التنسيق بين المفاهيم:** وذلك من خلال ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التي لها علاقة بها في البنية المعرفية المنظمة، وفي حال عدم وجود مفاهيم ذات علاقة بالمفاهيم المنظمة في البنية المعرفية، فإنّ المنظمات المعرفية تتيح لها مكاناً في البنية المعرفية.
- استخدام البيئة كمحور لتعلّم الطالب مفاهيم ذات معنى بالنسبة له.
- تنظيم الخبرات التعليمية حول المفاهيم الأكثر شمولاً والتي تنبثق من بيئة الطالب.

**أشكال التعلّم ذو المعنى عند أوزوبل:**

1. **التعلّم الاستخلاصي:** إذا كانت المادة الجديدة شديدة الشبهة في البناء المعرفي الموجود أو القائم وشديدة الألفة فإنها تنسى بسرعة، لأنّ التعلّم الاستخلاصي يحدث بسرعة.
2. **التعلّم الارتباطي:** يتطلب تعلمه وقتاً أطول وتبقى المادة في بنية الطالب الذهنية لفترة أطول، إذا كانت المادة الجديدة إمتداداً للبنية المعرفية

السابقة أو جزءاً منها، فإنّ التعلّم يكون إرتباطياً، وكذلك فإن المادة غير المألوفة نتذكرها لفترة أطول.

ويركز "أوزوبل" على أهمية الممارسة في التعلّم القائم على المعنى والدافعية، وكان يرى أن مكونات الدافعية التي تساعد على التعلّم ثلاث، هي:

1. الحاجة إلى الإنتماء لجماعة أو رفاق لإرضاء الآباء أو المعلمين أو من لهم تأثير في تكوين صورته الشخصية.
2. الحافز المعرفي الذي يشعره بالحاجة إلى المعرفة.
3. إعلان الأنا وهو الإقبال على التعلم إذا كان الهدف هو تقدير الآخرين، وتكوين الصدقات، وتأكيد مكانته الاجتماعية وسط أصدقائه أو جماعته.

**يقترح أوزوبل مبدأين لتنظيم محتوى المادة وتقديمها للطالب وهما:**

1. **مبدأ التمايز التقدمي:** ويتضمن تقديم المادة التعليمية ومحتواها على نحو هرمي متسلسل، ينتقل تدريجياً بالطالب من الأفكار العامة العريضة إلى الأفكار الخاصة، ومن الكل إلى الجزء، حيث يبدأ المعلم بتقديم معلومات عامة تتمثل في تعريفات وقواعد ومبادئ عامة وينتقل تدريجياً إلى الخصائص والتفاصيل المحددة.

2. **مبدأ التوفيق الدمجي:** ويتمثل هذا المبدأ بتنظيم الموضوع وتسلسله المنطقي وتقديمه على نحو يساعد على دمجه في البنية المعرفية أو ربطه بالتعلّم السابق لإكتساب التعلّم الجديد والاحتفاظ به.

**نواتج التعلّم ذو المعنى عند أوزوبل:**

1. **التعلّم الاستقبالي الآلي:** يظهر هذا التعلّم عندما يتم تقديم المادة بشكل جاهز للطالب دون أي محاولة لمساعدته على دمجها في بنائه المعرفي وربطها

بالمعلومات السابقة، وتقوم هذه العملية على أساليب التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار عن ظهر قلب.

2. **التعلّم الاستقبالي ذو المعنى:** ينتتج هذا النوع من التعلّم عندما يتم تقديم المادة العلمية على نحو منظم ومتسلسل ومتتابع بصورة منطقية، تساعد الطالب على ربط ودمج الأفكار والمعلومات في بنائه المعرفي، فالمعلم يقدم المعلومات للطالب ويفسح المجال أمامهم للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والتعليق والتوضيح بطريقة منظمة.

3. **التعلّم الاكتشافي الآلي:** ينتج هذا النوع من التعلّم عندما يتمكن الطالب من اكتشاف المفاهيم والمعلومات والحقائق والخبرات ذات العلاقة بموضوع المادة العلمية على نحو كلي أو جزئي، دون أي محاولة لمساعدته على دمجها في بنائه المعرفي وربطها بالمعلومات السابقة، وتقوم هذه العملية على أساليب التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظها الآلي.

4. **التعلّم الاكتشافي ذو المعنى:** ينتج هذا النوع من التعلّم عندما يستطيع الطالب من اكتشاف المفاهيم والمعلومات والحقائق والخبرات ذات العلاقة بموضوع المادة العلمية على نحو كلي أو جزئي، ويستطيع دمجها في بنائه المعرفي وربطها بالمعلومات السابقة، ويُعدُّ هذا النوع من أحسن وأفضل التعلّم لأنه الأكثر تنظيماً واحتفاظاً وانتقالاً لأثر التعلّم.

وفي هذا المجال يقول أوزوبل لو أردت أن اختصر علم النفس التربوي إلى مبدأ واحد فإنني أقول إن أهم عامل يؤثر في التعلّم هو ما يعرفه الطالب من قبل فتأكد من ذلك وعلمه في ضوئه.

# الفصل السادس عشر

# إستراتيجية تعلّم حل المشكلات

**تمهيد:** تُعَدُّ تنمية مهارات حل المشكلة من أهم الأهداف التـي نسـعى إلى تحقيقهـا أثناء عمليـة التـدريس، لأنهـا تضـع الطالـب في موقـف حقيقـي يعمـل فيـه ذهنـه بهـدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الإتزان المعرفي حالة دافعيـة يسـعى الطالـب إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حـل أو اكتشـاف أو اسـتجابة لمتطلبـات موقـف ليس مألوفاً له يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وبالتـالي فإنَّ دافعية الطالب تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصـيانته حتـى يصـل إلى الفهـم أو الحل أو الخلاص من التوتر أو الطاقة السـلبية، وذلـك بـإكمال المعرفـة الناقصـة لديـه فـيما يتعلق بالمشكلة (Sternberg, 2003).

وتنبع أهمية هذا الهدف من ربط المشكلات التدريسية بالحياة العمليـة وجعلهـا مشابهة للمشكلات الحياتية اليومية التي تواجه الطالـب في المنـزل والمدرسـة والمجتمـع، لذلك انصبت الجهود الرامية لتطـوير المنـاهج عـلى تنميـة مهـارات الطـلاب في أسـاليب التفكير العلمي، ليتمكنوا من التفاعل مع هذه المشكلات بكفاءة عالية، وذلك بإعطـائهم حرية التخطيط الهادف، وتحمل المسـؤولية والاسـتقلالية في التفكـير مـما يكسـبهم ثقـة بالنفس وقدرة على اتخاذ القرارات بمنهجية علمية عالية؛ ليس هـذا فحسـب بـل يجـب على المعلمين أيضاً أن يساعدوا الطلبة ليس فقط في اكتساب وفهم المعرفـة العلميـة بـل يحتاجون إلى فهم طبيعة نظريات التعلّم والتعليم وإستراتيجيات تعليمية متطورة بنفس القدر.

ويؤكد سكولز (Scholes, 2002) على أن تقـديم المواضـيع الدراسـية في صـورة مشــكلات مــن الطــرق التــي تبعــث في الطالــب الثقــة بــالنفس، وتثــير دافعيتــة

للتعلّم، وتنمي قدرته على التنبؤ، كما أنها طريقة فعّالة لتنمية مهارات التفكير وإتاحة الفرصة للطالب لبناء اتجاهاته العلمية اللازمة للبحث مثل حب الاستطلاع، والاستمتاع في العمل، والمواظبة عليه.

**حل المشكلات:** عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات معرفية عليا من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لديه، والتي يمكن عن طريقها أن يكتشف الطالب القواعد المتعلّمة ويطبقها لإزالة التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف والتوصل إلى حل المواقف الجديدة (قطيط وأبو رياش، 2008).

لقد أزداد في السنوات الأخيرة التأكيد على تدريس مهارات التفكير وحل المشكلات في المدارس نتيجة للإنفجار المعرفي الهائل وغير المسبوق، ونتيجة لتغيّر المجتمع وتعقده، وتُعدُّ تنمية قدرة الفرد على التفكير السليم ومجابهة المشكلات التي تصادفه أحد الأهداف الرئيسة التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها، وأنَّ كثيراً من المعلمين يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، فبرزت الحاجة إلى تطوير أساليب التفكير المنطقي ليغدو الطالب قادراً على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور التقني، وعلى اتخاذ قرارات صعبة في قضايا معقدة (James, 2005).

إنّ استخدام حل المشكلات كطريقة تعلّم من الممكن أن تحقق نتائج أفضل بالنسبة للطلبة، كما أنها تكسب الطلبة مهارات استخدام العلم من خلال تتبع المنهجية العلمية ضمن خطوات واضحة ومحددة، وتساعدهم على إيجاد وابتكار حلول للمشكلات أو المواقف التي يتعرضون لها بصورة منهجية علمية عبر تهيئة مواقف تعليمية ذات دلالة ومعنى، كما أنّ تفعيل استخدام حل المشكلات في

تدريس الطلبة يمكنهم من اكتساب مهارات البحث والتمحيص والتساؤل والتجريب، إضافة إلى تفعيل أدوار الطالب كمشارك في عملية التعلّم.

**وأسلوب حل المشكلة في الموقف التعليمي يتضمن مجموعة من المهارات تسير وفق الخطوات الآتية: (Turetz, 2005)**

1. اختيار المشكلة "الشعور بالمشكلة".
2. تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على عواملها وأسبابها.
3. جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة.
4. صياغة الفرضيات.
5. اختبار صحة الفروض واختيار أكثرها احتمالاً للوصول إلى الحل الأمثل.
6. مناقشة الفرضيات ووضع خطة للوصول إلى حل المشكلة.
7. التعميم من النتائج.
8. استخدام التعميمات في التفسير.

**إنَّ توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يحقق الأهداف الآتية: (نبهان، 2009)**

1. إثارة الدافعية لدى الطالب.
2. تنمية القدرات والمهارات والمعلومات المعرفية.
3. استخدام أساليب التفكير المختلفة (الدنيا والعليا) في عملية التعليم والتعلّم.
4. توظيف الخبرات والمهارات السابقة في حل المشكلات.
5. تحقيق دور الطالب في عملية التعلّم من خلال تعزيز الجانب الإيجابي الفعّال للطالب أثناء عملية التعلّم.
6. يوجه الطالب نحو التعلّم الذاتي من خلال اتباع خطوات حل المشكلة.

7. وسيلة تصل الحياة خارج أسوار المدرسة بالحياة داخلها لتدريب الطلبة على مجابهة المواقف والتفكير في حلها.
8. تنمية ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على مواجهة العراقيل والصعوبات، مما يدخل السرور إلى نفسه ويعزز معنوياته.

إنَّ إستراتيجية حل المشكلات تتداخل مع طريقة التقصي والاكتشاف، لدرجة أنَّ كثيرا من ذوي الإختصاص في التربية، يعتبرونها جزءاً لا يتجزأ من طريقة التقصي والاكتشاف أو أنها امتداداً لها؛ وبالتالي يصعب التمييز بينهما وبخاصة إذا علمنا أنَّ طريقة التقصي والاكتشاف تتطلبُ موقفاً مشكلاً أو سؤالاً تفكيرياً يثير تفكير الطالب ويتحدى قدراته وطاقاته الذهنية أو العقلية، بحيث يقود الطالب إلى ممارسة أدوار البحث والتقصي والتساؤل وجمع المعلومات، واستخدام مهارات التفسير والاستنتاج والتجريب وصولاً إلى حل المشكلة.

# الفصل السابع عشر

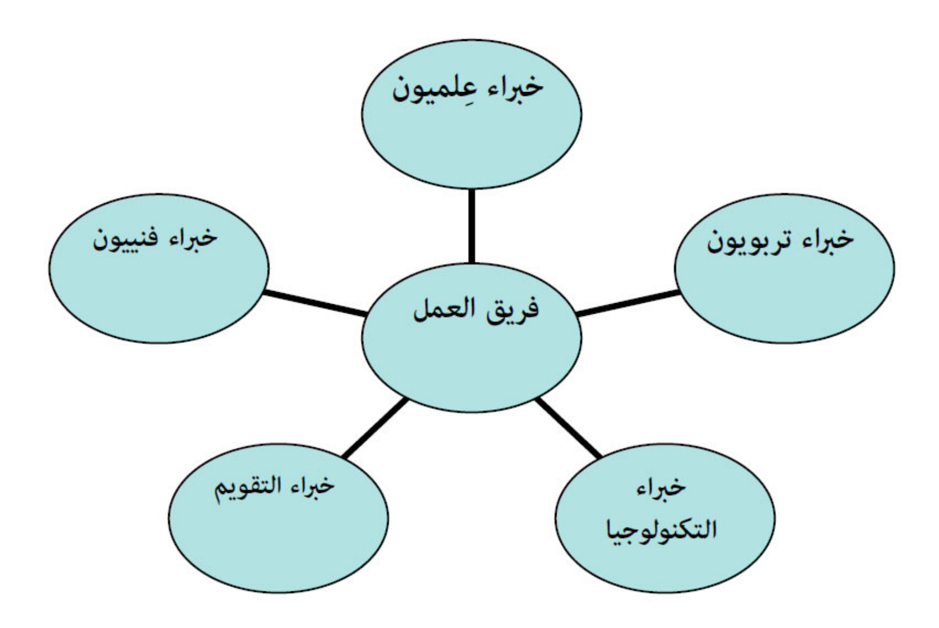
## الحقائب التعليمية (Learning Packages)

**الحقائب التعليمة:** هي شكل من أشكال التعلّم الفردي الذي يساعد الطالب على التعلّم الذاتي، وهي مادة تعليمية متكاملة، يقوم المعلم بإعدادها من أجل مساعدة الطالب على إتقان تعلّم محتوى تعليمي وفقاً لقدراته واستعداداته ورغباته وترتبط درجة الإنجاز والإتقان لمادة التعلّم وفقاً لسرعة الطالب في اختيار الأدوات ومصادر التعلّم ودليل الحقيبة التعليمية.

**الحقائب التعليمية:** مجموعة من المكونات التي تتألف منها وحدة تعليمية محددة الأهداف من الأنشطة التعليمية، وتحتوي على الوسائط والدليل ومختلف أنواع الاختبارات والتغذية الراجعة وبذلك تُعد برنامج تعليمي مُحكم التنظيم تساعد الطالب على تحقيق أهداف محددة ومنشودة.

**الحقائب التعليمية:** هي بناء متكامل وشامل لمجموعة من المكونات اللازمة لتقديم وحدة تعليمية، حيث أنها تحتوي على مجموعة من الوسائل والبدائل التعليمية محاولة تحقيق التعلّم الذاتي وتتيح فرص التعلّم الفردي، حيث أنها تساعد الطالب على إتقان تعلّم المحتوى التعليمي وفقاً لطاقاته واستعداداته، مستفيداً من دليل الحقيقة التعليمية.

**فريق عمل الحقائب التعليمية (Teamwork):**




## سمات وخصائص الحقيبة التعليمية:

1- المعلم مخطط ومصمم وموجه ومقوّم.

2- الحقيبة التعليمية تنظيم متكامل للمحتوى التعليمي.

3- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.

4- تهتم بالأهداف أولاً وبالأنشطة ثانياً.

5- التوجيه الذاتي: من خلال احتوائها على إرشادات وتعليمات للطالب تساعده في تحقيق أهدافه.

6- تتيح للمتعلم باختيار الأسلوب في تعلّم المحتوى وفقاً لقدرات المتعلم واستعداداته.

7- التقويم: معرفة الطالب بصورة جيدة الأسلوب والطريقة المستخدمة في تقويم تحصيله.

8- تتيح أسلوب التعلّم الذاتي.

9- مراعاة الفئة المستهدفة من حيث العمر والقدرات والحاجات.

**عناصر الحقيبة التعليمية:**

1- **صفحة العنوان:** الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلّمها.

2- **الفكرة العامة:** إعطاء فكرة موجزة عن محتوى الحقيبة وأهميتها ومدى ارتباطها بالموضوعات الأخرى السابقة التي تم تعلّمها.

3- **الأهداف:** الأهداف السلوكية النهائية بعد الإنتهاء من دراسة الحقيبة التعليمية.

4- **الاختبار القبلي:** تحديد نقطة البداية أو إذا كان الطالب يحتاج لدراسة الوحدة أم لا.

5- **الأنشطة والبدائل:** تعني تعدد الوسائل مثل: كتاب، شفافيات، مواد مبرمجة، أقراص ليزرية، فيلم، شرائح، أو تعدد الأساليب فردي، مجموعات صغيرة أو كبيرة، أو تعدد الأنشطة إجراء التجارب، الملاحظة، المشاهدة، القراءة.

6- **التقويم:** حيث يتكون التقويم في الحقائب التعليمية من: الاختبارات القبلية، التقويم الذاتي، الاختبارات التحصيلية، الاختبارات النهائية.

7- **دليل الإجابات الصحيحة**: وهي إجابات نموذجية توجد عادة في نهاية الحقيبة التعليمية.

**المبادئ التي تستند عليها الحقائب التعليمية:**

- التعلّم الذاتي.
- النتاجات التعليمية المرغوب تعلمها وتحقيقها.
- تحديد الأساليب التعليمية الممكن استخدامها من قبل الطلبة.

- توفر الأدوات والمعدّات والأجهزة ومصادر التعلّم.
- تصميم الأنشطة والبدائل المتنوعة.

- **دليل استخدام الوسائط الشائعة في الحقائب التعليمية من خلال طبيعة العرض وما يقابلها من الوسائط المتعددة:**

| الرقم | طبيعة العرض | الوسائط المتعددة |
|---|---|---|
| 1 | الكلمة المطبوعة | الشرائح، الكراسات الملحقة، الملصقات، الكتب التعليمية |
| 2 | الكلمة المنطوقة | التسجيلات الصوتية |
| 3 | صورة ثابتة مع كلمات منطوقة وأصوات أخرى | شرائح أو شفافيات بمصاحبة تعليق صوتي |
| 4 | الحركة مع الكلمة المنطوقة وأصوات أخرى | فيديو متفاعل، تلفزيون، عرض سينمائي، حاسوب تعليمي |
| 5 | الصور الإصطناعية للظواهر والعلاقات | الألواح المتحركة، الألعاب، الحاسوب |
| 6 | نمذجة الأنظمة ونقد النظام أو الظاهرة داخل المختبر | المحاكاة والحاسوب |

# الفصل الثامن عشر

## إستراتيجية الموديولات (Modules)

**تمهيد:** تُعدُّ الموديولات من إستراتيجيات التدريس المنتمية لحركة تفريد التعليم، حيث تشير كلمة موديول إلى الأصل اليوناني وتعني مقطوعة موسيقية، أما في اللغة العربية تعني مقطوعة منهجية، وهو أسلوب تربوي حديث وكطريقة تدريس ظهرت في أوائل الستينات من القرن العشرين أظهرها (وستليت) على شكل تسجيلات صوتية من إعداد المعلم، وقد ظهر في السبعينات بعدة تسميات منها: المقررات الدراسية الصغيرة، حقائب الرزم التعليمية، حقائب نشاط التعلّم، حقائب التعلّم الفردي، وتُعدُّ الموديولات أكثرها استخداماً، حيث جاء هذا الفصل للكشف عن فاعلية الموديولات التعليمية في تنمية مهارات تصنيف الأهداف السلوكية التي تتميز بأنها تعمل على تنظيم الموقف التعليمي وتوجيهه، وتساعد على اختيار الخبرات وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة ووسائل التقويم بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي.

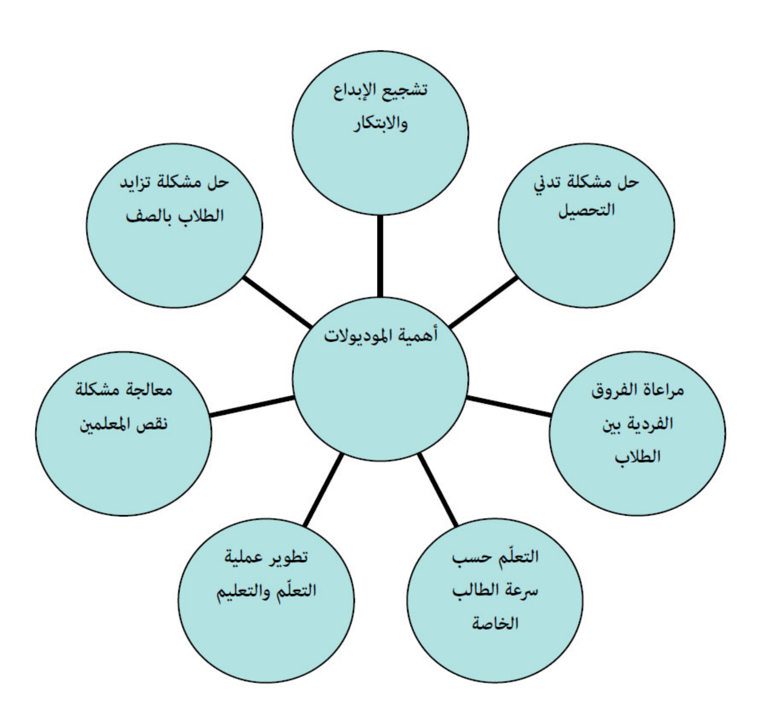
**الموديول:** هو وحدة تعليمية مصغرة، مستقلة تشتمل على نتاجات تعلّم خاصة بمحتوى تعليمي وأنشطة تعليمية تعلّمية، إضافة إلى مصادر تعلّم متنوعة ومناسبة لفئات الطلبة كما يحتوي الموديول عل اختبارات قبلية وبعدية.

**الموديولات:** عبارة عن وحدة تعلّم مصغرة تقوم على مبدأ إستراتيجية التعلّم الذاتي وتفريد التعليم، والوحدة المصغرة تحتوي على أهداف وخبرات وأنشطة تعليمية محددة ومعينة تتم في تتابع وتكامل منطقي لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف وتنمية كفايته وفقاً لسرعة الطالب الذاتية.

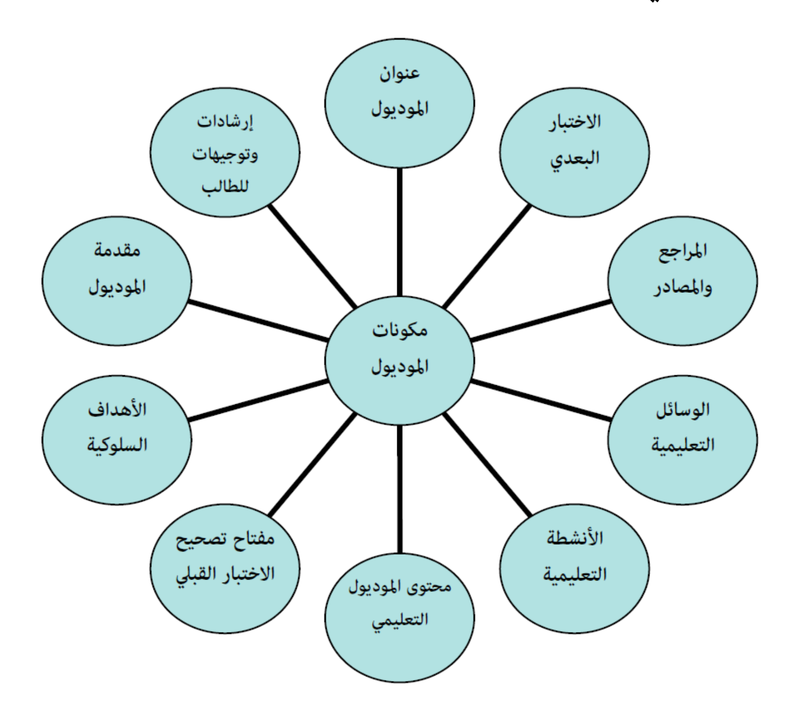
**الموديول التعليمي:** "وحدة تعليمية مصغرة محددة ضمن مجموعة متكاملة ومتتابعة من الوحدات التعليمية التي تُكوّن في مجموعها برنامجاً تعليمياً يُعرفُ

بالرزمة التعليمية، وهذه الوحدات تضم مجموعة من البدائل (أنشطة الـتعلّم) تسـاعد الطالـب على تحقيق أهداف تعليمية محـددة بجهـده الـذاتي وحسـب قدرتـه وسرعتـه الخاصـة وتحـت إشراف المعلـم وتوجيهـه، ويتفـاوت الوقـت الـلازم لإتقـان الوحـدة وفقـاً لأهـدافها ومحتوهـا" (الكسباني، 2008: 84).

- **أهمية الموديولات التي تقوم على التعلّم الذاتي وتفريد التعليـم كـما هـو موضـح بالشـكل التالي:**



- **يوضح الشكل التالي مكونات الموديولات التعليمية:**




**مميزات إستراتيجية الموديولات التعليمية:**

- السماح للطالب بالتعلّم الذاتي الإيجابي.
- يُدرس في أي وقت دون أن يتخلله الروتين الممل.
- تراعي بيئة الطلبة والفروقات الفردية بينهم.
- تشجع على المشاركة الإيجابية.
- تحقق التعلّم ذو المعنى في حياة الطالب.
- الربط والتكامل الأفقي بين المواد الدراسية.
- تهتم بمهارات التفكير العلمي وأساليبه البحثية.

- يتم تطبيق الموديول وفق سرعة الطالب وقدرته الخاصة.
- التقويم ذاتي وذو معنى.
- زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.

**عيوب إستراتيجية الموديولات التعليمية:**

- تجزئة وتفتيت المادة العلمية.
- تحتـاج إلى تطـوير شـامل وممـنهج للمنـاهج الدراسـية الحاليـة بمـا يـواءم مـع هـذه الإستراتيجية.
- تحتاج إلى ورشات تدريبية مكثفة للمعلمين الحاليين والجدد.
- توفير الإمكانات والمعدات والأجهزة اللازمة.
- قلة المصادر والمراجع والخـبرات التـي تسـاعد عـلى إعـداد الكتـب الدراسـية بطريقـة منظمة وفق الاختصاص.

# الفصل التاسع عشر

# إستراتيجية التعلّم المتمايز

**تمهيد:** إنَّ التعليم العادي (التقليدي) كان يركز على الناحية العقلية، من خلال تقديم معلومات نظرية مُرتَّبة ترتيباً منطقياً يتفق ومنطق المادة الدراسيّة، بغض النظر عن المرحلة النمائية التي يمر بها الطالب، مع وجود إهمال بجوانب النمو الأخرى الانفعالية والنفسية والاجتماعية والشخصية وغيرها، وهذا لا يؤدي إلى تكامل النمو الشامل بالشخصية الإنسانية التي نريدها للطالبة، فلقد غَدَتْ المادة الدراسية مجرد حفظ وتلقين، مما جعلهم لا يفكرون بغيرها من النشاطات التي تجرى في الحياة داخل الصف وخارجه، فأهملو تعلّمها، وأنفصلوا عن بيئتهم التي يعشون بها، وجعلوا التدريس آلياً وقاتلاً للفكر والإبداع، وكابحاً لنشاط المعلمين والطلاب على حدٍ سواء عن البحث والتقصي والتعمق والإطلاع.

وفي التعليم العادي يقدم المعلم مثيراً واحداً أو هدفاً واحداً يكلف الطلبة بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات وفق المعادلة التالية: (نفس المثير ــ نفس المهمة - نفس المخرجات)، أو إذا أراد المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، فإنه يعمل على تقديم نفس المثير ونفس المهمة أو النشاط ولكن يقبل منهم مخرجات متعددة ومختلفة، ففي هذه الحالة يراعي قدرات وإمكانات الطلبة وطاقاتهم، فهم يستطيعون جميعاً الوصول إلى نفس النتائج أو المخرجات لأنهم متفاوتون في القدرات والاستعدادات، وهنا تكون المعادلة على النحو الآتي: (نفس المثير- نفس المهمة - مخرجات مختلفة حسب مستوياتهم)، أما إذا أراد المعلم استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز، فإنه يقدم نفس المثير، ومهام متنوعة

للوصول إلى نفس المخرجات وفقاً للمعادلة التالية (نفس المثير- مهام وأساليب متنوعة- نفس المخرجات).

فالتعليم المتمايز أو المتمازج يُعدُّ نمطاً تعليمياً تعلمياً له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرائق التعلّم وإستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات مثل التعلّم المتمازج أو التعلّم الهجين، أو التعلّم المختلط ويقصد به استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والإنترنت في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد من خلال التفاعل المباشر داخل الغرفة الصفية، ويتميز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للطلبة بأسرع وقت وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء الطلاب، بالإضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة صفيّة تعليمية جذابة وفاعلة (عوض، 2009).

**التعليم المتمايز:** هو تعليم يهدف إلى بناء بيئة تعليمية مناسبة تساعد على رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات دراسية أو تحصيلية، فهو سياسة مدرسية تقوم على الأخذ بخصائص الطالب وخبراته السابقة والعمل على زيادة قدراته وإمكاناته وطاقاته، وهي تقوم على نقطتين أساسيتين هما: توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم.

**التعليم المتمايز:** تعليم الطلبة نفس الدرس، لكن بأساليب ومهام متنوعة وهو يسلك إستراتيجية التعلم التعاوني إلى حدٍ كبير.

**التعليم المتمايز:** الكيفية التي تُنَظْم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة.

**بماذا يرتبط مفهوم التعليم المتمايز؟.**

- تنوع الأساليب التدريسية والمهمات والنشاطات والنتاجات التعليمية.
- لا يتم بتكييف المادة التعليمية بل باتخاذ الطرق الملائمة لتنظيم تقديم المادة العلمية بأساليب مختلفة تلائم جميع الطلبة.
- إعداد الدروس وتخطيطها وتحضيرها مسبقاً وفق مبادئ التعلّم المتمايز.
- تحديد إستراتيجيات التعليم وفق الكفايات التعليمية عند المعلمين وتمايز الطلاب.
- معرفة المعلم لخصائص الطلبة وقدراتهم، والإستراتيجيات الملائمة لتدريس كل طالب.

**خطوات إستراتيجية التعلّم المتمايز:**

1. يحدد المعلم القدرات والمهارات لكل طالب (ماذا يعرف، ماذا يحتاج).
2. من خلال النقطة الأولى يحدد المعلم أهداف الدرس، والمخرجات المتوقعة، ومعايير التقويم اللازمة لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف.
3. اختيار الإستراتيجيات التي تلائم هذا التنوع من الطلاب.
4. تحديد المهمات والنشاطات التي سيقوم الطلبة بتنفيذها لتحقيق أهداف التعلّم.

**أشكال التعليم المتمايز:**

1. **التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة عند جاردنر:** تم استعراض هذه الإستراتاجية بتوسع خلال هذه الوحدة الدراسية.

2. **التدريس وفق أنماط الطلاب:** لقد صنّف علماء النفس التربوي أنماط الطلاب إلى: سمعي وبصري وحركي أو سمعي بصري، وحسي حركي، وهذه الأنماط شبيهة بالتدريس وفق إستراتيجية الذكاءات المتعددة.

3. **التعلم التعاوني**: يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليماً متمايزاً إذا راعى المعلم تنظيم المهام وترتيبها منطقياً وتوزيعها في ضوء اهتمامات ورغبات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة.

**مجالات التمايز في التعليم:** يتم التمايز في أي خطوة من خطوات التعليم:

- **مجال الأهداف:** يمكن للمعلم أن يضع أهدافاً متمايزة بين الطلبة في الصف الواحد، بحيث يقدم أهدافاً معرفية لدى بعض الطلبة، وأهداف تركيبية لدى آخرين، وأهداف تحليلية المجموعة أخرى مراعيا بذلك مستوياتهم العقلية.

- **مجال الإستراتيجيات والأساليب:** تكليف الطلبة بمهمات متنوعة تحتاج إلى أساليب متنوعة، فيكلف مجموعة من الطلبة باستخدام التعلّم الذاتي، ومجموعة أخرى بأسلوب حل المشكلات، وأخرى بطريقة المشروعات، وهذا التعليم يسمى تعليماً متمايزاً حسب اهتمامات الطلبة.

- **مجال المخرجات:** يتعامل المعلم مع قدرات متفاوتة من الناحية العقلية، فقد يطلب من مجموعة أهداف بسيطة ومحددة، ومجموعة أخرى أهداف أكثر شمولية، ومجموعة أخرى إيجاد مُخرجات أكثر عمقاً وتعقيداً.

# الفصل العشرون

# إستراتيجية العصف الذهني

**تمهيد:** تُعدُّ هذه الإستراتيجية إحدى الإستراتيجيات العلمية، وتُعني استمطار الأفكار الموجودة في العقل البشري وتوليدها حول مشكلة أو قضية معينة، وهذا يقتضي وجود طرفين: مشكلة أو قضية ما، وعقل الطالب بحيث يوضع الطالب في موقف تحدٍّ فيولد أفكاراً جديدة لم تكن موجودة أو معروفة أو مألوفة لديه لحل المشكلة أو التغلب على موقف ما، وبذلك يتفق العصف الذهني مع التفكير الإبداعي لكونه يتطلب توليد أفكار إبداعية حول قضية أو مشكلة ما (عطيه، 2008).

وعلى المعلم طرح موضوع أو قضية أو مشكلة ما على الطلبة، وإعلامهم بجميع جوانبها وحيثياتها، والعوامل المؤثرة فيها، ومطالبتهم بإيجاد حلول أو أفكار جديدة للتصدي لتلك المشكلة أو القضية، ومن ثمّ يقوم المعلم باستقبال أكبر عدد ممكن من الأفكار المطروحة والحلول المقترحة، ثمّ تدوينها على السبورة والعمل على تصنيفها إلى مجموعات رئيسية وفرعية أو أصلية وثانوية، ثمّ العمل على تقويمها والتعليق عليها، ثمّ إجراء مناقشة لتلك الحلول والأفكار واختيار أفضلها وأكثرها ترابطاً بالموضوع، وهذا ما يسمى بجلسة العصف الذهني أو جلسة الاستمطار.

**العصف الذهني** (Brain Storming): إستراتيجية لإنتاج أفكار جديدة وكثيرة في وقت قصير، يلجأ إليها المعلم لتقديم الدرس كاملاً أو في جزء من الدرس، وقد يكون العصف الذهني كتابياً أو شفوياً، وتعتبر إستراتيجية لإنتاج وتوليد الأفكار واستمطارها بشكل جديد وبصورة إبداعية.

**العصـف الـذهني:** ويقصـد بـه توليـد وإنتـاج أفكـار وآراء إبداعيـة متطـورة مـن أفـراد ومجموعات للوصول إلى حل مشكلة ما وفق أفكار وآراء مفيدة وجيـدة، ويتـاح للفـرد جـو مـن الحرية يسمح بظهور كل الأفكار والآراء حو الموضوع المطروح.

ينظر إلى إستراتيجية (العصف الذهني) بأنها إستراتيجية هامة لتنميـة التفكـير الإبـداعي وحل المشكلات لدى الطلاب ويعود ذلك للأسباب الآتية (Davis, 1986):

1. **العصف الذهني جاذبية بدهية حدسية**: ويعني إن الحكـم المؤجـل للتفـاكر ينـتج المنـاخ الإبداعي الأساسي عندما لا يكون هناك نقد مما يوفر مناخاً حراً للجاذبية البدهية بدرجـة كبيرة.
2. **التفاكر عملية مسلية:** بمعنى اشتراك الأفـراد في الـرأي أو المـزج بـين الأفكـار غـير المألوفـة والغريبة وآلية تركيبها.
3. **التفاكر عملية بسيطة:** لأنها لا تتضمن قواعد وتعليمات خاصة تقيد إنتاج الآراء والأفكـار، وكذلك عدم وجود أي نوع من النقد أو التدخل أو التقييم.
4. **التفاكر عملية تدريبيـة:** بمعنـى أنهـا طريقـة هامـة تقـوم عـلى اسـتثارة الخيـال والمرونـة والطلاقة والتدريب على مهارات التفكير الإبداعي.
5. **التفاكر عملية علاجية:** ويقصـد بهـا أنّ لكـل فـرد مـن الأفـراد المشـاركين حريـة المناقشـة والكلام والحديث دون أن يقوم أي فرد برفض الرأي أو الفكرة أو الحل الخـاص بالموضـوع أو المشكلة المطروحة.

**قواعد العصف الذهني:**

- تهيئة الجلسة: مريحة وهادئة مع توفير الأدوات والمستلزمات الضرورية لنجاحها.
- تحديد مدة الجلسة بحيث لا تتجاوز من 8-12 دقيقة.
- التشجيع والترحيب بكل فكرة جديدة أو مقترح جديد.
- أن يكون النقد بناء وإيجابي بعيداً عن السخرية أو الإستهزاء.
- الإستماع لكل مقترح جديد والبناء عليه انطلاقاً من المقترحات السابقة.
- تسجيل دقائق الأمور دون أي إهمال منها لأي فكرة.
- تقديم الشكر لكل الحاضرين بالجلسة.

ويؤكد الصافي (1997) بوجود أربع قواعد أساسية للتفاكر ذكراً عن (Osborn,1963) وهي:

1. **النقد المؤجل:** الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكتب أفكار الآخرين بحيث يترك لهم حرية التعبير عنها وفق أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم بدون تقييم.
2. **الترحيب بالانطلاق الحر**: وهذا يتمثل بمدى شمول الأفكار واتساعها لتكون بصورة أفضل.
3. **الكم مطلوب:** كلما ازداد عدد الأفكار وتماطرها ارتفع رصيد الأفكار الجيدة والمفيدة.
4. **التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما**: ويتمثل ذلك بمدى مساهمة المشتركين في الأفكار الخاصة بالموضوع المطروح وقدرتهم على التخمين في إيجاد الطرق التي تمكنهم من تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر نفعاً وجودة في فكرة أخرى أفضل.

**خطوات العصف الذهني:**

1. يقوم المعلم بإعلان قواعد الجلسة: الهدوء، احترام الآخر، عدم النقد الجارح أو السخرية.
2. يقوم المعلم بتقديم الموضوع خلال (5) دقائق.
3. يطلب المعلم من الطلاب أفكارهم واقتراحاتهم حول الموضوع خلال (12) دقيقة.
4. يكلف المعلم أحد الطلاب بتسجيل الأفكار والمقترحات والحلول.
5. يُعطي المعلم ما بين 2- 3 دقائق فترة تأمل إذا أراد أفكار أكثر عمقاً وأصالة.
6. مراجعة الأفكار من قبل بعض الطلبة وتسمى بـ (لجنة مراجعة الأفكار) واختيار الأفكار الأكثر عمقاً وملائمة.
7. يتم الاجتماع مرة أخرى لمناقشة وتفصيل المقترحات.

# الفصل الحادي والعشرون

# التكنولوجيا والتعليم

**تمهيد:** شهد العالم تطورات كبيرة في مختلف ميادين الحياة، وظهور مصادر تعلّم عديدة وحديثة، ذات فاعلية كبيرة في عملية التعلّم والتعليم، ومن هذه التطورات ثورة الاتصالات والمعلومات التي جعلت من العالم قرية صغيرة تسمى بالقرية الإلكترونية، التي لها أثر واضح على مختلف نواحي الحياة وخاصة التعليم لأنه يُعدُّ الجانب الأهم في تقدم الأمم، فأصبح التعليم مطالباً بالبحث عن أساليب وإستراتيجيات تعليمية جديدة وعناصر بشرية ومادية لازمة لتنفيذها وإدارتها لتحقيق الأهداف التربوية، والعمل على تطوير المنظومة التعليمية ورفع كفاءتها كماً وكيفاً من أجل تنظيم بيئة تعلّم الطالب، وكذلك لمواجهة العديد من التحديات التي فرضتها العولمة، وتُعدُّ الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب، والفيديو المتفاعل، والكاميرات الرقمية، وجهاز عرض البيانات التي يتخللها الصوت والصورة والحركة والشرائح الرقمية والبريد الإلكتروني وغيرها، ذات أهمية كبيرة في عملية التدريس لما تقدمه من إمكانية التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم، كما تسهل عملية التواصل مع أولياء الأمور، وفي الصفحات التالية عرض يمكن من خلاله التعرّف إلى موضوع التعلّم الإلكتروني.

**التعليم الإلكتروني:** تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية شاملة في الفصل أو عن بعد، بواسطة متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر شبكة الإنترنت (العريفي، 2003).

**التعليم الإلكتروني:** هو تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط الكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلّم الذاتي أو التعلّم بمساعدة المدرس.

**التعليم الإلكتروني:** ذلك التعليم القائم على استخدام الوسائل الحديثة كالحاسوب وشبكة الإنترنت باستخدام الصورة والصوت والحركة، وهو عملية تتم عن طريق الطالب والمعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة وأكثر متعة وبأي وقت ممكن.

**أهداف التعلّم الإلكتروني:**

1. تحديث نظام القبول في الجامعات والكليات.
2. تقديم الاختبارات وعمليات التقويم والتقييم بدون هدر كثير من الوقت.
3. تقديم حقيبة تعليمية إلكترونية متكاملة وشاملة للمعلم والطالب معاً وسهولة تحديثها.
4. إعطاء فرصة لأكبر عدد من أفراد المجتمع للحصول على التعليم والتدريب والممارسة.
5. تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض الحقول التعليمية.
6. التغلب على عوائق المكان والزمان والتكلفة المادية.
7. تحويل التعلم المعتمد على الجماعة إلى التعلّم المعتمد على الفرد.
8. إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة.
9. تقليل كلفة التعليم على المدى الطويل.

**خصائص التعليم الإلكتروني:**

1. يعتمد التعلم الإلكتروني على مجهود الطالب في تعليم نفسه (التعلّم الذاتي).
2. تعدد المصادر التي يمكن الحصول على المعرفة من خلالها.
3. يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلّم تفاعلية بين الطالب والمعلم وبين الطالب وزملائه.
4. يمكن أن تتم عملية التعليم بأقل جهد ووقت.
5. الحصول على التقويم والتقييم السريع ومعرفة النتائج وتصحيح الأخطاء بشكل فوري.
6. سهولة تحديث وتعديل وإضافة المعلومات وإثراء المحتوى الدراسي.
7. يمكن تعليم أكثر عدد من الطلاب والأفراد دون قيود مكانية أو زمانية أو مالية.

**أنواع التعليم الإلكتروني:**

- التعليم الإلكتروني المباشر المتزامن.
- التعليم الإلكتروني غير المباشر والمتزامن.

**فوائد استخدام التعليم الإلكتروني:**

1. دعم ومساندة وإكمال التعليم التقليدي (الإعتيادي).
2. سهولة الوصول إلى المعلم.
3. إمكانية التواصل والاتصال بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والمعلم والمدرسة.
4. متابعة نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف عند الطالب والعمل على تعديلها ومتابعتها.

5. الإحساس بالمساواة بين الطلبة.

6. تعليم الأعداد المتزايدة من الطلبة في الصفوف المزدحمة.

7. الإسهام في وجهات النظر المختلفة بين الطلاب في أي وقت وفي أي مكان.

8. تقليل الأعباء الإدارية للمعلم.

9. الإستفادة القصوى من الزمن.

**ما هي الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يمكن تقديمها أو توظيفها للطلبة من خلال التعليم الإلكتروني؟.**

- **البعد المكاني:** دراسة استخراج البترول والفحم الحجري والذهب من باطن الأرض.

- **البعد الزماني:** دراسة المفرقعات، الغازات السامة، دراسة العصر الفرعوني.

- **البعد الذي يتعلق بالصعوبة:** دراسة الأحياء المائية في قاع البحار أو المجرات والكواكب والنجوم والأقمار ودراسة الفضاء والإنفجار النووي.

- **البعد التي يتعلق بكثرة التكاليف:** التجارب الكيميائية، المستحضرات الطبية.

- **البعد الذي يتعلق بدراسة الأحجام المتناهية:** الذرة، الخلية، كريات الدم، الخلايا، البكتيريا والفيروسات.

- **البعد الذي يتعلق بإنتاج برامج (Multi Media):** والتي تعني منظومة على شكل موسوعات متنوعة من الوسائط التي تتكامل مع بعضها، وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً وإيجابياً خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج التعليمي الذي يتناسب وخبرات الطالب البيئية، وتعمل على اكتساب المعارف والمهارات الحياتية

والبيئية لتحقيق أهدافه، من خلال استخدام الأجهزة التعليمية مثل التلفزيون والفيديو وأجهزة العرض السينمائي وعرض الشرائح والشفافيات من خلال برامج الكمبيوتر المتفاعلة، مما يجعل التعلّم متعة ويزودهم بالخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف التعلّم، ويزيد من بقاء أثر التعلّم للخبرات.

● **البعد الذي يتعلق بالألعاب التعليمية:** من خلال تقديم خبرات تربوية بأسلوب مبسط وسهل ومشوق يتم فيها نقل المعلومات على شكل ألعاب جاذبة تتسم بالدقة واستغلال عناصر ومؤثرات الصوت والتجسيم والحركة والموسيقى المختلفة.

● **البعد الذي يتعلق بالأفلام التعليمية المرئية:** ويتمثل هذا البعد بإنتاج رسوم متحركة تعليمية تتسم بالدقة العلمية وجاذبية الطالب ومراعاة مستوى نضجه، ومن الأمثلة على ذلك رسوم تبين كيفية نمو الإنسان من المهد إلى اللحد، مراحل نمو النبات، بداية حياة الإنسان على الأرض، كذلك أفلام الأطفال والمسرحيات الجيدة ذات الإخراج المتميز، والتي تعطي للطالب معلومات تناسب قدراته وإمكاناته وخبراته.

**ما هي الأنماط التعليمية التي يمكن تضمينها في التعليم الإلكتروني كأنماط معززة في عملية التعلّم:**

● **نمط الألعاب التربوية:** الحديث عن الحيوانات /الطيور /الأسماك مفهوم التطابق والتشابه، النباتات وأصنافها، مع توفر عنصر المنافسة والتعاون أثناء تقديم العرض للمحتوى التعليمي.

● **نمط المحاكاة:** من خلال تمثيل المواقف للمرور بخبرات جديدة مثل عرض حركة الشمس والقمر والأرض، وملاحظة تعاقب الليل والنهار، أو الأحجام والأشكال والكتل.

●**نمط العروض الخصوصية:** مثل تقديم الرسوم المتحركة والأفلام الثابتة والمتحركة مع الاستعانة بالألوان الجذابة والحركة والصوت والموسيقى التصويرية.

●**نمط التدريبات:** تنمية المهارات من خلال توفير إجراءات التعلّم للإتقان الذي يعتمد على الإنتقال بمبدأ الإطارات (خطوة بخطوة)، وفيها يقوم الطالب بدراستها، ولا يحق له الانتقال إلى خطوة أخرى إلا بعد استيعاب الخطوة السابقة وإتقانها وهكذا إلى أن ينهي جميع الخطوات بنجاح وإتقان، ويجب أن يتوفر في هذا النمط أساليب التعزيز المباشرة، وجاذبية الألوان والصوت.

●**نمط حل المشكلات:** ويتمثل هذا النمط في تنمية أساليب التفكير العلمي السليم، وتحسين قدرة الطالب على التحليل وربط العلاقات والإستقراء والإستنباط والإستدلال.

●**نمط التشخيص والعلاج:** من خلال تشخيص نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف والعمل على تصويبها وإصلاحها كعلاج بطيء التعلّم، وإثراء الطلبة المتميزين والمتفوقين.

●**نمط التعلّم التفاعلي:** الربط بين عملية التعلّم والتقويم، فهي برامج تعتمد على إستراتيجيات التعلّم للإتقان.

**ما الفرق بين التعلّم التقليدي (الإعتيادي أو التلقين) ونموذج التعليم الإلكتروني؟**

**خصائص نموذج التعلّم التقليدي**

1. المعلم هو المصدر الأساسي في نقل المعرفة والتعلّم.
2. الطالب مُتلقي للمعرفة.
3. استقلالية الطالب إلى حدٍ كبير عن عمل الجماعة.

4. جميع الطلبة يتعلمون ويعملون نفس المهمات.

5. يخضع المعلم لتدريب أولي وعند الضرورة.

6. الطالب المتميّز يستكشف وتعطى له فرصة إكمال تعليمه، والطالب الضعيف لا يخضع لهذه المعادلة أو التفكير في مساعدته وتعديل نقاط ضعفه في ضوء أداء زملاءه.

7. لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

## خصائص نموذج التعلّم الإلكتروني

1. المعلم هو موجه وقائد ومدير المشروع البحثي وناقد ومسهل لمصادر التعليم.

2. الطالب يتعلم من خلال التدريب والممارسة والتقصي الذاتي.

3. التعلّم وفق المجموعة ويتفاعل معها.

4. الطالب يتعلم بطريقة مستقلة عن الآخرين وفقاً لقدراته واستعداداته الخاصة.

5. يخضع المعلم لتدريب أولي ويستمر التدريب بشكل متواصل دون انقطاع.

6. يمكن للطالب الحصول على المعرفة والتعليم دون عوائق مادية أو مكانية أو زمانية ومدى الحياة.

**ما العائد التعليمي للتعلّم الإلكتروني على المعلم والطالب؟.**

**العائد من نموذج التعلّم الإلكتروني على المعلم**

| |
|---|
| • سهولة تزويد المحتوى وإثرائه بما هو جديد. |
| • التنوع في طرائق العرض من رسوم ثلاثية الأبعاد وشفافيات وشرائح وغيرها. |
| • العمل بكفاءة مرشداً وموجهاً حاذقاً للمحتوى التعليمي. |
| • تحويل غرفة الصف إلى طرق إلكترونية يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت، مما قد يشد إنتباه الطلبة. |
| • التعلّم دون مراعاة للفروق الفردية. |

**العائد من نموذج التعلّم الإلكتروني على الطالب**

- يركز على مبدأ السرعة الذاتية حسب قدراته وطاقاته وإمكاناته.
- التدرج في التعليم من البسيط إلى المركب أو التعلّم خطوة خطوة حتى يتم اجتياز كل خطوة بنجاح.
- التعلّم في بيئة ملائمة وخاصة بالطالب.
- إمكانية الحوار والمناقشة والتفاعل إلكترونياً أو المحاكاة الشفوية.
- تحقيق الأهداف السلوكية الخاصة بعد الإنتهاء من الموضوع.
- تتيح مبدأ التقويم الذاتي والتغذية الراجعة الفورية بكل خطوة يخطوها.

**التعليم المبرمج:**

**مبادئ التعليم المبرمج القائم على التعليم الإلكتروني:** إنَّ تقسيم المادة التعليمية إلى وحدات أولية على شكل (إطارات) يجعل فهم هذه الوحدات التعليمية سهلة جداً على الطالب، حيث يكتسب دون أن يشعر مجموعة من

المعرف التي يتضمنها البرنامج التعليمي فلا يواجه صعوبة في مهمة ما، وإن طرح الأسئلة بمختلف أشكالها في الإطارات يبقي الطالب نشطاً باستمرار، إذ يتم ضبط الإجابة فوراً، ومن ثم الانتقال إلى العرض الذي يليه. ومن المبادئ التي يقوم عليها التعليم المبرمج:

1. **مبدأ تجريب المواد المبرمجة وتطويرها وتحديثها:** قبل أن يستخدم أي برنامج بصورته النهائية، يتعرض لعدة إجراءات للتأكد من درجة فاعليته ومناسبته للمستوى التعليمي وقدرته على تحقيق أهدافه، حيث يتم تطبيقه على عينة تجريبية من الطلبة، وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي الأولي للبرنامج يتم تعديله وتطويره وإخراجه بصورته النهائية الملائمة لمستوى الطلبة الذي صمم لهم هذا البرنامج ووفقاً للمحتوى العلمي.

2. **مبدأ الأهداف السلوكية الخاصة أو النتاجات التعليمية:** حيث يتم في التعليم المبرمج صياغة الأغراض التعليمية بعبارات سلوكية سليمة وهادفة وقابلة للقياس توضح ما على الطالب القيام به بعد الإنتهاء من الدرس التعليمي المبرمج.

3. **مبدأ الخطوات القصيرة:** حيث يتم تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة ذات معنى، وتسمى إطارات أو مبدأ خطوة بخطوة، وفيها يقوم الطالب بدراستها، ولا يحق له الانتقال إلى خطوة أخرى إلا بعد استيعاب الخطوة السابقة وهكذا إلى أن ينهي جميع الخطوات بنجاح.

4. **مبدأ النشاط والاستجابة الفاعلة:** حيث يقوم الطالب بدراسة (الإطارات)، ويُعد الإطار الواحد مثيراً للطالب يدفعه للاستجابة الصحيحة.

5. **مبدأ التغذية الراجعة:** حيث يزود الطالب بنتيجة عمله في كل خطوة يخطوها، فالطالب بحاجة ماسة إلى معرفة ما إذا كانت إجاباته صحيحة، لذلك لا بدّ من الحصول على الإجابات الفورية لاستجاباته.

6. **مبدأ التقويم الذاتي:** يشير هذا المبدأ إلى قدرة المعلم على تحديد تقدّم الطالب في البرنامج، وتحديد نقاط الضعف وتعديلها في ضوء أداء الطلبة.

7. **مبدأ النجاح:** تصمم إطارات البرنامج بصورة متدرجة وواضحة وبسيطة لضمان اجتيازها من جانب الطالب بنجاح، مما يدفعه إلى الإستمرار في البرنامج، وإذا كانت الإطارات في غاية الصعوبة والتحدي فإنها تؤدي إلى تعثر الطالب وإحباطه (هيلات، 2003).

8. **مبدأ السرعة الذاتية:** وفيه يسير الطالب في البرنامج حسب سرعته الخاصة واستعداداته وطاقاته وقدراته وإمكانياته.

9. المساهمة في علاج الفروق الفردية بين الطلاب.

**أنواع التعليم المبرمج:**

1. **التعليم المبرمج الخطي:** هي البرامج التي قدمها العالم سكنر، واستند فيها إلى مبادىء المدرسة السلوكية، حيث يتم تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة ذات معنى، وتسمى إطارات أو مبدأ خطوة بخطوة، وفيها يقوم الطالب بدراستها، ولا يحق له الانتقال إلى إطار أو خطوة أخرى إلا بعد استيعاب الخطوة السابقة وإتقانها وهكذا إلى أن ينهي جميع الخطوات أو الإطارات بنجاح.

2. **التعليم المبرمج المتشعب:** وتعود إلى المؤلف (كراودر)، حيث تقدم المادة التعليمية في خطوات كبيرة يتبع كل خطوة سؤال، وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة، وعند الإجابة بشكل صحيح من قبل الطالب فإنه ينتقل إلى إطار آخر، أما إذا كانت الإجابة غير صحيحة فإن

البرنامج يحول الطالب إلى إطار آخر فرعي يسمى بالإطار العلاجي لمعالجة الخطأ، وهذا التعليم المتشعب يتيح المجال أمام الطالب بتصحيح الخطأ، ويراعي الخصائص والفروق الفردية بين الطلاب.

3. **التعليم المبرمج الخطي المطوّر:** هو نوع من التعليم يعتمد على المدرسة السلوكية ، وقد ابتكره (روتكوف)، حيث يتم اختيار المادة التعليمية المكتوبة المناسبة للأهداف التعليمية المحددة، وحاجات الفئة المستهدفة من حيث المحتوى، وطريقة تقديم المادة التعليمية، وشكلها، والمواد الإضافية الإثرائية المتوفرة، وهذا النمط أكثر تحرراً؛ باعتباره لا يقتصر فقط على التعامل مع عملية التعلّم باعتبارها مثير واستجابة، بل يتعدى ذلك إلى ما يحدث داخل الطالب من مكنونات وأحاسيس ومشاعر وقدرات تعبيرية وانفعالية عندما يتعلّم.

**الميّزات والانتقادات الموجهة للتعليم المبرمج**

| مميزات التعليم المبرمج | الانتقادات الموجهة للتعليم المبرمج |
|---|---|
| • شعور الطالب بالنشاط طول وقت استخدام البرنامج. | • قد يبعث على الملل لدى الطلبة المتفوقين إذا كان البرنامج طويلاً. |
| • يتيح للطالب أن يتعلّم وفقاً لسرعته وقدراته وميوله واهتماماته الخاصة. | • يحد من قدرة الطلبة على الإبداع والابتكار. |
| • الحصول المباشر على نتيجة الاستجابة.<br>• يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. | • تقديم المادة بطريقة مجزأة، تلغي الفهم المتكامل للمادة التعليمية. |
| • تقدم المادة على شكل خطوات سهلة ومبسطة ومتتابعة (خطوة بخطوة). | • لا يستخدم فيها الحوار والمناقشة بين المعلم والطالب. |
| • تنمية عادة الاعتماد على النفس، ومعالجة المواقف العادية داخل الصف مثل الخجل والخوف. | • لا يصلح لتعليم جميع المواد الدراسية كالمواد الفنية والتعبيرية. |
| • استخدام التعليم المبرمج كمعلم خصوصي لذوي التحصيل المتدني. | • لا يصلح لتحقيق جميع أهداف التدريس وخاصة الجانب الانفعالي الاجتماعي. |

# الفصل الثاني و العشرون

# إستراتيجية تمثيل الأدوار " لعب الدور "

# والتمثيل الدرامي الإبداعي

**تمهيد:** تقوم طريقة تمثيل الدور في أساسها على إشراك الأطفال والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية، والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم اللذين يولدهم هذا الإشراك، وتوفر طريقة تمثيل الدور عينة حية من السلوك الإنساني، تكون بمثابة وسيلة للأطفال في استكشاف مشاعرهم وأحاسيسهم المكنونة داخلياً، واكتساب بصيرة في اتجاهاتهم وقيمهم وتصوراتهم وتطلعاتهم، وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات الحياتية اليومية واتجاهاتهم نحوها، واستكشاف المادة الدراسية بطرق وأساليب متنوعة، فالدور يقوم على تنظيم سلوكي للاتجاهات والاستجابات المرتبطة بمواقف خاصة في البيئة أو المجتمع الذي يعيش فيه.

ويمكن استعمال العديد من أنواع التمثيل المسرحي الإبداعي أو تمثيل الدور في تعليم مهارات التشارك، إذ يمكن أن ينظم كل نشاط وأن ينفذ في الصفوف الابتدائية والأساسية، حيث يكون من الضروري تقديم خبرات افتراضية أو محاكية لإحداث التعلّم التشاركي والإبقاء عليه وتلخيصه، وتشمل هذه الخبرات ذات التوجه العملي تمثيل الدور التلقائي، والتمثيليات الإيمائية، وتمثيل الأدوار المحكمة، والتمثيل الدرامي الإبداعي، ولكل من هذه الأنواع ميزاته الذي ينفرد بها، ويمكن توضيح هذه الأنواع وفق خصائصها وميزاتها على النحو الآتي:

– **تمثيل الدور التلقائي:** وهو يقوم على النشاطات الحرة التلقائية أو غير المحكمة ويؤدي الأطفال تمثيل الدور دون إعداد مسبق، فإذا أُعطي الأطفال دوراً لمثيله سواء بوجود أشياء مساعدة أو بدونها مثل (العصا، النظارات، الكرسي،

الباروكه) فمن المتوقع أن يثروا هذا التمثيل التلقائي بخيالهم بحيث يـتلاءم وحاجـاتهم الخاصـة، من خلال استخدامهم الكلـمات ليرمـزوا بهـا شخصـياتهم، وتصـوراتهم، وأفكـارهم، وأحاسيسـهم ومشاعرهم الداخلية.

– **التمثيل الإيمائي (الصامت):** تُشغل نشاطات التمثيل هنا دون كـلام أو أصـوات أو محاورة كلاميـة، ويمكـن اسـتخدام الأدوات الموسـيقية في التمثيـل الإيمـائي (الصـامت) ولكن ينبغي تشجيع الأطفال على أن يروي تمثيلهم القصـة بكاملهـا سـواء كانـت القصـة قصيرة أو كبيرة، وهـذا النـوع مـن التمثيـل يسـتثير مهـارات الإبـداع، والتفكـير واليقظـة والملاحظة الشديدة.

– **تمثيـل الـدور المحكـم أو المخطـط لـه:** يمكـن للمـدرس والأطفـال تخطـيط تمثيليات قصيرة حول موضوع معين وتأديتها حسب السطور المخصصة لهم، ويقومـون بالتمثيل، بحسب الـنص وبحسـب سـياق القصـة، وهـذه النشـاطات فعّالـة للغايـة في تزويد الأطفال بخبرات مخططـة بعنايـة ودقـة متناهيـة، لـكي يمارسـوا مهـارات معينـة كالمسـاومة والتفـاوض والإصـغاء والملاحظـة والمتابعـة والتأييـد، وقـد تكـون هـذه التمثيليات القصيرة مهمة بالنسبة للأطفال التـي تـوفر لهـم فرصـة اسـتخدام المهـارات التشاركية في عملهم يداً بيد أو في عملهم معاً في إبداع تمثيلية مـن تـأليفهم، والتـدرب على تمثيلها، وتأديتها، وتقويمها.

– **التمثيل الدرامي الإبداعي:** إن كلمة دراما عموماً توحي بمفاهيم معينـة مثـل الـزمن والمكان والشخصيات والحبكة والمزاج والمحيط، وهو يقوم على إشراك الأطفال بالتمثيل الـدرامي الإبداعي بشكل نشط وفعّال في محاولة تأليفهم تمثيلياتهم المحاكيـة للواقـع، ويمكـن تشـجيعهم على القيام بالكتابة الموسعة وإعداد التصميم وتطوير الحوار والتدرب على الأداء، مع التركيز على أنَّ الأشياء التي يقومون بها أو يفعلونها أو يقولونها لا تعكـس شـيئاً عـلى الأفـراد الـذين يمثلـون

الأدوار، بل أنَّ ما يقومون به هو عبارة عن تمثيل، وأنَّ مناقشة النقاط الجادة إنما تدور حول الدور أو السلوك وليس على الممثل نفسه.

تقوم هذه الإستراتيجية علي افتراض أن للطالب دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد , بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب، ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين, وتنمية سلوكيات مرغوب فيها , وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

ويقصد بلعب الدور " نشاط إرادي يؤدى في زمان ومكان محددين, وفق قواعد و أصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها، ويرافق الممارسة شيء من التوتر والتردد والوعي باختلافها عن الواقع.

**كيف يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية؟**

**يتم ذلك من خلال عدد من الإجراءات:**

- تحديد المبرر من استخدام لعب الدور.
- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار.
- تحديد المهام المطلوبة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله.
- تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البيت.

**خطوات لعب الدور:** تقترح الدراسات عـدة خطـوات يتكـون منهـا نشـاط لعـب الـدور وهي:

- تهيئة المجموعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المسرح أو المكان.
- إعداد المراقبين المشاهدين.
- التمثيل أو الأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المناقشة والتقويم مرة أخرى.
- المشاركة في الخبرات والتعميم.

وكل خطوه لها هدف تسهم به في الإثراء أو التركيز علي النشاط التعليمي.

**خطوات التطبيق في الموقف التعليمي**

- أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعياً .
- أن يكون الموضوع مرتبطاً بواقع التلاميذ .
- أن تكون المشاركة تطوعية، وليست إجبارية من التلاميذ.
- أن يبدي الطلاب آراءهم بحرية في حدود الأنظمة (الشرعيـة والأخلاقيـة). أن يـتم الالتـزام بالقضية المطروحة.
- ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية).
- أن يسمح بتعدد وجهات النظر (واختلافها) .
- عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها، واستخلاص الآراء المتفق عليها.

**عند استخدام أسلوب تمثيل الأدوار يجب على المدرس مراعاة الآتي:**

- اعلم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة أو سيناريو وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع .
- حدد أولا ما هو الهدف الذي تريد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب ؟ وما هو الموضوع الذي تود التركيز عليه ؟ وبمعنى آخر ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه.
- اكتب السيناريو وحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها .
- يمكنك الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو.
- يمكنك عدم كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون التزام دقيق بنص مكتوب.
- ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة للمشاركين.
- يحسن أن يكون السيناريو قصيرا ومركزا.
- اختر الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.
- يمكنك تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه التمثيلية.
- تحديد دور كل فرد، وما هو العمل المناط منه ؟
- اشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيتم القيام بها.
- اذكر للمشاركين ماذا تريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي، هل تريد الإجابة عن أسئلة معينة أو إيجاد حلول معينة أو الانتباه لممارسات معينة.
- حدد زمن المشهد التمثيلي، وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد.

- الحرص على تجسيد المشهد التمثيلي واقعا حقيقيا لا خياليا، ولكن يحسن استخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلا من أسمائهم الحقيقية.
- الطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وإتقان، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها وأن يتخيلها بعمق، وأن يتصرف بنفس الطريقة.
- تطعيم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة.
- الحرص من المشاهدين على الالتزام بالهدوء وعدم التعليق.

**وتتألف بنية تمثيل الدور من الآتي:**

**المرحلة الأولى:** تهيئة المجموعة وتشمل على: تقديم المشكلة أو تعينها، جعل المشكلة واضحة وصريحة، شرح قصة المشكلة واستكشاف القضايا، شرح عملية التمثيل.

**المرحلة الثانية:** اختيار المشاركين وتشمل جانب تحليل الأدوار، واختيار ممثلي الأدوار.

**المرحلة الثالثة:** تجهيز المسرح أو المكان وتتضمن تحديد خطة العمل، وإعادة صياغة الأدوار، وإدماج الأطفال في موقف المشكلة.

**المرحلة الرابعة:** إعداد المشاهدين والمراقبين وتتمُّ في هذه المرحلة تحديد موضوع المشاهدة، وتكليف الأطفال بالواجبات التي ستتم مشاهدتها.

**المرحلة الخامسة:** تمثيل الدور أو لعب الدور ويراعى فيه بداية تمثيل الدور واستمراريته ومتابعته ونهايته.

**المرحلة السادسة:** التقييم ويتمُّ ذلك من خلال مراجعة أداء الأدوار (الأحداث، المواقع، الواقعية، أداء الشخوص)، ومناقشة وتقييم الفكرة الرئيسة للقصة، تطوير التمثيل التالي بعد اقتراح الخطوات الجديدة أو السلوكات البديلة.

**المرحلة السابعة:** التعميم وفيها يتمُّ مشاركة الآخرين في الخبرات، وربط موقف المشكلة بالخبرات الحقيقية والمشكلات السائدة والسلوكات العامة.

**الألعاب التمثيلية وتمثيل الأدوار والتمثيل الدرامي الإبداعي ودلالاتها التربوية:**

1. اكتساب المعلومات والمعارف حول المشكلات والقيم الاجتماعية.
2. يولد الشعور بالراحة والتعبير عن الرأي.
3. يصمم الدور خصيصاً لتعزيز تحليل القيم والسلوك الشخصي، وتطوير استراتيجيات حل المشكلات بين الأشخاص والمشكلات الشخصيةً، وتطوير مشاعر التعاطف مع الآخرين.
4. تحقيق مبدأ التعاونية والتشاركية.
5. يكسب الطفل المرونة الفائقة في الانتقال من دور لآخر.
6. اللعب التمثيلي هو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية، ورغبة منهم في التعرّف على العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ليس فقط بدافع الاستطلاع، ولكن أيضاً بقصد تحقيق التوافق مع البيئة.
7. معالجة الاضطرابات النفسية كالانطواء، والخجل، والخوف، والقلق، والشتم، والعدوانية.
8. معالجة اضطرابات النطق مثل: التأتأة والتلعثم وشرود الذهن والحذف والإضافة والإبدال، ويتمُّ معالجتهم من خلال إقحامهم في أدوار تمثيلية يتمُّ إعدادها خصيصاً لمعالجة اضطراباتهم، وحتى لا يكونوا محوراً أو عرضةً للسخرية والانتقاد.

## مراجع الوحدة الرابعة:

### المراجع العربية:


- أبو حلو، يعقوب عبدالله (1998). طبيعة الجغرافيا وإستراتيجية الإستقصاء في تعلّمها وتعليمها. **رسالة المعلم**، المجلد (29) العدد (2)، عمان: الأردن.

- أبو غزال، معاوية محمود (2006). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- البنا، حمدي عبد العظيم (2001). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (45).

- الجنابي، انتصار كاطع (2003) **أثر أنموذجي هيلدا تابا وميرل تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

- الجلحوي، حسين علي؛ سيلان، فؤاد محمد (2013). فاعلية استخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارة تصنيف الأهداف السلوكية لدى طلاب السنة الثانية في كلية التربية صعدة في اليمن. **مجلة جامعة الناصر**، العدد (1). ص 290-315.

- الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس - الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، 26، ص 173-187.

- الحيالي، قيدار عبدالـله (2001). **أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الكيميائية والاتجاهات العلمية لدى طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية**. جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الخطيب، محمود محمد علي (1992). **فعالية استخدام أنموذجي ميرل _ تينسون وهيلدا تابا في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك.
- الرشيدي، أحمد (2012). **فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.
- الرواضية، صالح والدومي والعمري (2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**. ط1، عمان: دار زمزم للنشر والتوزيع.
- الزعوري، محمد سعيد (2008). **أثر استخدام إستراتيجية هيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الأول ثانوي في مادة الجغرافيا**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عدن، كلية التربية.
- داود، هالة أديب (2007). أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة علم الأحياء، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 14(4)، ص 327-346.
- سالم، أحمد (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: دار مكتبة الرشد ناشرون.
- الساعدي، رمله جبار كاظم (2002). **أثر استخدام أنموذجي ميرل وتينسون وهيلدا تابا التعليميين في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها لدى تلميذات**

**المرحلة الإبتدائية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية المعلمين، بغداد: الجامعة المستنصرية.

- سعادة، جودت أحمد (2008). **تدريس مهارة التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**. ط1، رام الـلـه: المنارة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمـد (1983). **الحقيبـة التعليميـة كنمـوذج للـتعلّم الفـردي**، مجلـة اتحـاد الجامعات العربية، العدد (19).
- الصرايره وآخرون (2009). **إستراتيجيات التعلّم والتعليم (النظرية والتطبيق)**. ط1. عمان: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- طوالبه، هادي وآخرون (2010). **طرائق التـدريس**. ط1. عـمان: دار المسـيرة للـنشر والتوزيـع والطباعة.
- عطية، محسن (2008). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّـال. عـمان: دار صـفاء للـنشر والتوزيع.
- العقبي، باسم عبد الجبـار (2004). **أثـر اسـتخدام أنمـوذج هيلـدا تابـا في اكتسـاب المفـاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المـادة لـدى طـلاب الصـف الثـاني المتوسـط**. (رسـالة ماجسـتير غـير منشورة)، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، بغداد.
- الغضبان، سلام ناجي باقر (2005). **أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليـة التربيـة**. رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، جامعة البصرة، بغداد.
- غنيم، محمد (2006). **طـرق وأسـاليب التـدريس**. السـعودية: دائـرة الإشراف التربـوي، وزارة التربية والتعليم.
- قطـامي ، يوسـف (1990). **تفكـير الأطفـال: تطـوره وطـرق تعليمـه**. عـمان: الأهليـة للـنشر والتوزيع.

- قطيط، غسان (2008). **استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا**. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكريمين، رائد (2015). **سيكولوجية اللعب ودلالالتها التربوية بين النظرية والتطبيق**. ط1. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- المحرزي، عبدالله عباس (1999). **أثر استخدام أنموذجي ميرل ـ تينسون وهيلدا تابا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في اليمن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- محمد، ربيع وعامر طارق عبد الرؤوف (2008). **الانضباط التعاوني**. عمان: اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطابعة العربية.
- محمد، عبدالله محمد أحمد (2010). **طريقة الاستقراء في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية السودانية ومدى فاعليتها في التحصيل الدراسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة شندي، كلية التربية.
- محمود، محمد غانم (1995). **التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه**. ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. ص433-434.
- مرعي، توفيق وأحمد الحيلة ومحمد محمود (2002). **طرائق التدريس العامة**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص64.
- المشيقح، محمد سليمان (1994). مشروع استخدام الحقائب التعليمية في التدريس مشروع مقترح لمقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز**، العلوم التربوية، مجلد (7).
- صرالله، عمر عبدالرحيم (2006). **مبادئ التعليم والتعلّم في مجموعات تعاونية**. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- ياسين، واثق عبد الكريم (1999). **أثـر تـدريس المفـاهيم الفيزيائيـة وأنمـوذج هيلـدا تابـا في التفضيل المعرفي لطلبة كلية المعلمين**، (أطروحة دكتوراه غير منشـورة)، جامعـة بغـداد، كليـة التربية.
- يعقوب، آمال (2001). تنمية التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. **مجلة الأسـتاذ**، (26)، جامعة بغداد كلية التربية. ص 522-530.
- يونس، وفاء محمود (2007). أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعـرفي لـدى طالبـات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، **مجلة التربية والعلم**، 14(3)، ص 248-268.
- الـيماني، عبـد الكـريم (2009). **إسـتراتجيات الـتعلم والتعلـيم**. ط1. عـمان: زمـزم نـاشرون وموزعون.

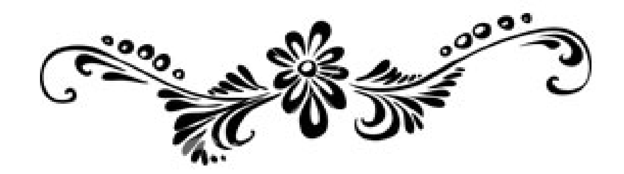
## المراجع الأجنبية:

- Gary, Mary (2003). **Taba questioning strategy design from I- CANS** (Integrated – Curriculum for Achieving Necessary Skills).
- Scott, J. A (1970). The Effects on Short and Long Term Ret anion and Transfer of Two Methods of Presenting Selected Geometry Concepts. **Disr Abstract**. April Vol. 38, No. 10.

# الوحدة الخامسة

# إستراتيجيات التقويم

# الحديث وأدواته



**تمهيد:** يلعب التقويم دوراً فاعلاً ومحفزاً ودافعاً للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلّم والتعليم الصفي؛ من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل الدؤوب لتحسين إستراتيجياتهم وأساليبهم التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والمتابعة والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية.

**التقويم:** عملية منهجية ومنظمة تقوم على جمع المعلومات حول ظاهرة معينة لتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، لمعرفة مدى بلوغ الأهداف التعليمية، للوصول إلى إصدار حكم على القيمة بهدف اتخاذ القرارات المناسبة. **ويستخلص من تعريف التقويم:**

- التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم.
- التقويم مقوم أساسي من مقومات عملية التعلّم.
- إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتماداً على معايير أو محكات معينة.
- معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف والغايات.
- يبنى على بيانات كمية أو بيانات كيفية بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي.

**أنواع التقويم:**

**أولاً: التقويم من حيث إجرائه:**

1. **التقويم التمهيدي:** تقويم يتم تنفيذه قبل البدء بعملية التعليم للتعرف على القدرات المختلفة للطلاب في موضوعات محددة أو لمعرفة حاجات الطلاب للتعلّم الجديد والكشف عن استعداداتهم.

2. **التقويم البنائي (التكويني):** تقويم يتم تنفيذه عدّة مرات أثناء الموقف التعليمي بقصد تحسينها وتطويرها ويمثل عملية إصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يمكن مراجعته أو تطويره، ومن أدوات التقويم التكويني: الأسئلة الصفيّة، الاختبارات القصيرة، الواجبات البيتية، الملاحظة، المناقشة والحوار.

3. **التقويم التشخيصي:** إجراء اختبارات تشخيصية في بداية التعلّم الجديد لتحديد المستوى المدخلي لكفايات الطلاب عند بداية التعلّم وأثناء عملية التعلّم، لتساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية التعلّمية المتوخاة، ومعرفة مكامن القوة والضعف، وتحديد العوامل الاجتماعية والجسمية والانفعالية التي تؤثر على مستوى تحصيل الطلبة شريطة أن تكون أدوات التشخيص دقيقة وقادرة على كشف نقاط القوة والضعف لديهم.

4. **التقويم الختامي (النهائي):** وهو التقويم الذي يجرى تنفيذه في آخر مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلّمية كنهاية فصل دراسي، أو برنامج معين، أو نهاية تطبيق منهاج معين، وهذا التقويم يهتم بالقدرات والمهارات العقلية أو الذهنية الأكثر عموماً واتساعاً لمعرفة مدى إنجاز ومستوى تحصيل الطلبة والتنبؤ بأدائهم مستقبلاً، ومن خلال التقويم الختامي يمكن معرفة مدى تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات الأكاديمية مثل الترفيع والرسوب والفصل، ومن خلاله يتم إعلام الأسرة بنتائج أبنائهم، ومقارنة نتائج الطلبة على مستوى الصف الواحد والشعب وأوائل المدرسة.

### ثانياً: من حيث الشمولية:

1. التقويم الكلي: وهو يقارب التقويم الختامي.
2. التقويم الجزئي: وهو يقارب التقويم البنائي.

**ثالثاً: من حيث الشكلية المنهجية:**

1. التقويم الرسمي (المنهجي).
2. التقويم غير الرسمي (الخفي أو غير المنهجي).

**رابعاً: التقويم من حيث المعلومات والبيانات:**

1. التقويم الكمي.
2. التقويم النوعي.

**خامساً: التقويم من حيث القائمين به:**

1. التقويم الداخلي.
2. التقويم الخارجي.

**سادساً: التقويم وفق الأهداف:**

1. تقويم معتمد على الأهداف.
2. تقويم معتمد على غير الأهداف.

**سابعاً: التقويم المعتمد على الأداء:** وهي إستراتيجية تحاكي مواقف حياتية جديدة وواقعية، وتندرج تحتها تقديم عرض منظم يقوم به الطالب ويسمى بالعرض التوضيحي يظهر فيه الطالب قدرته على عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة، وكذلك يندرج تحته الأداء العملي، والتعبير والتلخيص (الحديث), المحاكاة ولعب الدور، وأسلوب المناظرة حول قضية معينة وفقاً لوجهات النظر المتعددة وطريقة الإقناع والتواصل والإستماع وتقديم الحجج والبراهين المدللة على وجهات النظر ومن أنواعه:

1. التقويم المعتمد على الأداء العملي.
2. التقويم المعتمد على القلم والورقة.
3. التقويم المعتمد على الملاحظة المباشرة.

**4.** التقويم المعتمد على عمليات التواصل، وهي عبارة عن جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل التي تتضمن إرسال واستقبال الأفكار (المقابلة الشخصية، الأسئلة والأجوبة الشفوية المباشرة) بشكل يُمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه الطالب، فضلاً عن معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

**5.** التقويم المعتمد على مراجعة الذات: تقويم يعتمد على تحويل التعلّم السابق إلى تعلّم جديد، ويركز على المعرفة ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا، وهذا التقويم يُعدّ مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي عند الطالب، ويندرج تحته ثلاثة فعاليات هي: مرحلة الإعداد، مرحلة التنفيذ، مرحلة المعالجة (تقويم مراجعة الذات) لغايات فهم الذات، بينما يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء.

**ثامناً: التقويم المعتمد على الغرض:**

1. التقويم القائم على أغراض التشخيص (قبل دوام الطلبة بالمدرسة أو أثناء التعلّم).
2. التقويم القائم على أغراض إجراء التعديل (تعديل المناهج والخطط والسياسات التربوية).
3. التقويم القائم على أغراض التصنيف (تصنيف درجات الطلبة، تصنيف مستويات المدارس).
4. التقويم القائم على أغراض القبول (أسس القبول في الجامعات).
5. التقويم القائم على أغراض الكشف عن القدرات والاستعدادات.
6. التقويم القائم على أغراض التحقق والتثبت من التعلّم.
7. التقويم القائم على أغراض الإنتاج والجهد والأداء المبذول.

**تاسعاً: التقويم حسب تفسير نتائج الاختبار:**

1. **تقويم محكي المرجع**: هي الاختبارات التي تقـوّم أداء الطالـب في ضـوء محـك معين أو مجال سلوكي معين يأخذ مستوى أداء الطالب بعـين الاعتبـار، وفي هـذا النـوع لا تقارن نتائج طلاب الصف الواحد بشكل فردي؛ وإنمـا تقـارن نتـائج الطلبـة جمـيعهم في الصف الواحد بشكل جماعي بالمحك، وتسـتخدم الاختبـارات المحكيـة المرجـع في تقـويم التعلم الإتقاني، والتقويم التكويني أو البنائي، أو التقويم التشـخيصي أو تقـويم التحصـيل المبني على النتاجات.

2. **تقويم معياري المرجع:** هي الاختبارات التي تقوّم أداء الطالب في ضوء معايير معينة تقارنه بأداء غيره من الطلبة من المستوى نفسه، والهدف من ذلك هو تصنيف الطلبة بنـاءً عـلى درجاتهم على الاختبار من الأعلى إلى الأدنى أو العكس مثل علامات الطلبة في الجامعة من خـلال الرموز أو ترتيب الطلاب الأول والطالب الثاني والطالب الثالث...الخ، وهي في هذه الحالة تصـف أدائه بالنسبة لمجموعته ومركزه النسبي في جماعته؛ بغض النظر عـن مـا تحقـق مـن مسـتويات الأداء أو الإتقان.

**عاشراً: التقويم المعتمد على الكفايات:**

1. كفايات معرفية.
2. كفايات وجدانية.
3. كفايات إدائية.
4. كفايات إنتاجية.

**التقويم الواقعي:** هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب أو المتدرب ويقيسـه في مواقف حياتية ذات قيمة ومعنى في حياتهم، ويهـدف إلى التحـول مـن المدرسـة السـلوكية إلى المدرسـة المعرفيـة التـي تركـز عـلى عقـل الطالـب الـذي يـؤثر عـلى

سلوكه، فلم يعُد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة، بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها؛ إضافة لإتساع مجالات التقويم وطرائق التدريس وأساليبها، كان لابدَّ من اللجوء للتقويم الواقعي.

**أهداف التقويم الواقعي:**

1. تطوير المهارات الحياتية الواقعية ذات الصلة بشؤون الحياة العملية.
2. تشجيع الإبداع وتنمية مهارات التفكير العليا.
3. تنمية الأفكار والمفاهيم المألوفة وغير المألوفة والاستجابات الخلاقة المبدعة.
4. التركيز على الأنشطة والعمل والإنتاج العلمي.
5. جمع البيانات التي تتعلق بمدى ما حققه الطالب من نتاجات تعليمية.
6. استخدام إستراتيجيات وأدوات التقويم لقياس الجوانب المتعلقة بشخصية الطالب.
7. يشجع العمل التعاوني.
8. تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية.
9. التقويم الواقعي محكي المرجع.
10. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات والطاقات وأنماط تعلّمهم.

**أدوات التقويم البديل:**

- **قائمة الرصد/الشطب (Check list):** هي عبارة عن قائمة أفعال وسلوكيات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ المهمة التعليمية وتستخدم فيها قوائم (نعم/لا) (صح/خطأ) (غالباً أو نادراً) (موافق أو غير موافق).
- **سلالم التقدير (Rating Scale):** وهي تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة

المطلوبة أحد الأطراف تنعدم فيه الصفة، والطرف الآخر تمام الصفة، وبين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها، وتتضمن (4) مستويات هي: سلم التقدير العددي (سلم ليكرت الخماسي)، سلم التقدير اللفظي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

- **سلالم التقدير اللفظية (Rubric):** سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة مثال: العنوان جيد للقصة ومناسب، العنوان جيد للقصة لكنه غير مناسب لمحتوى القصة، العنوان للقصة غير جيد وغير مناسب لمحتواها.

- **سجل وصف سير التعلّم:** تعبير الطالب كتابياً حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته، تتيح للمعلم فرصة الإطلاع عليها من خلال تعبير الطالب عن آرائه الخاصة واستجابته حول ربط ما تعلمه مع خبراته السابقة مثل: لو كنت مكان مؤلف القصة ماذا تغيّر في المشهد، ما الشخصية التي أعجبتك بالقصة ولماذا، ما هو الجزء المثير في القصة؟.

- **السجل القصصي:** إعطاء صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للطالب لغايات معرفة شخصية الطالب ومهاراته وقدراته واهتماماته، إذاً هو وصف قصير من المعلم لتسجيل ما فعله وما يفعله الطالب في الوقت الذي تمت فيه الملاحظة، ويمكن توظيف السجل القصصي لأغراض تنبؤية أو إرشادية أو توجيهية أو علاجية.

**شروط التقويم الجيد**

إن جودة التقويم للطالب هو مطلب يجب أن نحرص عليه من خلال العمل على توفير مجموعة من الشروط ترتبط بعملية التقويم ذاتها ، من حيث كفايات المقوم، وطبيعة الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية التقويم، ثم

السياق الذي تحدث فيه هذه العملية، وهذا يستدعي الإجابة عن السؤال الآتي ما هي شروط التقويم الجيد؟.

- **التخطيط *Planning*:** لابد للتقويم الجيد من أهداف محددة ، وواضحة يرتكز عليها، وتنطلق عملياته وإجراءاته منها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: لماذا نقوم؟ ماذا نقوم؟ متى نقوم؟ كيف نقوم؟ كيف نحلل نتائج التقويم؟ وكيف نستفيد من نتائج هذا التحليل؟

- **التقنين *Standardization*:** ويقصد بذلك توفير ظروف وفرص متطابقة أو متكافئة لكل طلابنا في مواقف التقويم التي تتعلق بالإمكانات الفيزيقية، والتعليمات، والمهام التقويمية، وزمن التقويم، والقواعد الخاصة بتقدير الأداء؟.

- **الصدق *Validity*:** ويتمثل هذا الشرط بتفسير نتائج التقويم واستخدامها، وليس بأدوات التقويم وإجراءاته كما هو شائع، ويشير الصدق إلى ملائمة ودلالة ونفعية الاستدلالات المبنية على نتائج التقويم المعدة لذلك.

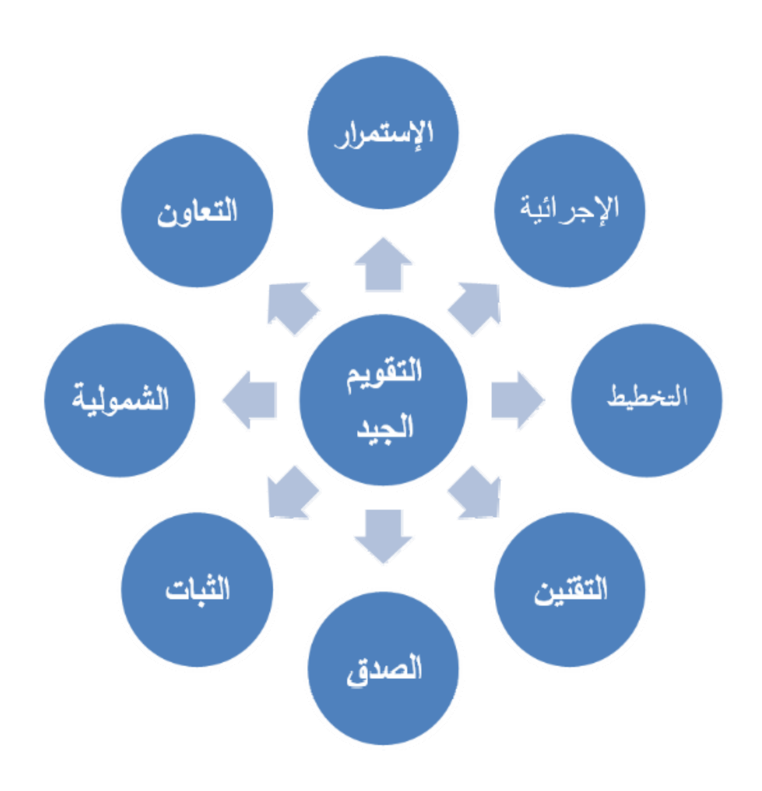
- **الثبات *Reliability*:** وهو يفسر نتائج التقويم واستخدامها، ويشير إلى الدرجة التي تحدد مدى تطابق نتائج تقويم الطلاب من قياس إلى آخر.

- **الشمول *Comprehensiveness*:** يرتكز التقويم الجيد للطلاب على جميع جوانب التعلم، فيشمل التحصيل المعرفي والمهارات والاتجاهات والميول والاهتمامات والقيم.

- **التعاون *Working Together*:** تتطلب جودة عملية التقويم أن يضطلع به فريق متعاون (Evaluation Team)، فمع الاعتراف بأن التقويم هو مسئولية أصيلة للمعلم إلا أنه عمل مركب يستدعي جهوداً متباينة ومتضافرة.

➢ **الاستمرار *Continuity*:** يلازم التقويم الجيد للطلاب عملية التدريس، فهو توأمها، فهي تبدأ (بالتقويم القبلي)، وهو يصاحبها خطوة بخطوة (التقويم التكويني والتشخيصي)، وتضع عملية التدريس نهاية لها (التقويم النهائي) لتبدأ دورة جديدة من دوراتها.

➢ **الإجرائية *Practicability*:** فضلاً عن كل الشروط السابقة فإن التقويم الجيد يجب أن يتصف بالواقعية والقابلية للتطبيق ومراعاة الإمكانات المادية والتسهيلات المتاحة في بيئة التعليم والتعلّم.




**شكل (4) التقويم الجيد للطلاب**

## مراجع الوحدة الخامسة:

### المراجع باللغة العربية:


- أبو علام، رجاء محمود (2005). **تقويم التعلّم**. عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- الخياط، ماجد محمد (2010). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. ط1. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- الدوسري، راشد (2004). القياس **والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان: دار الفكر.
- ربيع، هادي؛ وأحمد، ختام (2008). **القياس والتقويم في التربية والتعليم:** عمان دار زهران للنشر والتوزيع.
- السحيم , تركي. (2010). **واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الصمادي، عبدالله وآخرون (2004). **القياس والتقويم بين النظرية والتطبيق**. ط1. عمان دار وائل للنشر والتوزيع.
- طايع، أحمد إبراهيم. (2008). **أثر التقويم المتبوع بالتغذية الراجعة على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى تلميذات الصف السابع في مادة الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عدن.
- عوده، أحمد (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية والتعليم (2004). **إستراتيجيات التقويم الحديث وأدواته ( الإطار النظري).** إعداد الفريق الوطني للتقويم، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، عمان: الأردن.
- عويضة، جمال عمر (1998). **أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأداب والعلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- مراد، خلود (2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الإبتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية. (4)2، 192-193.
- ملحم، سامي محمد (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

## المراجع باللغة الأجنبية:

- Carroll, J. & Howieson, N.(1991), Recognizing Creative Thinking Talent In The Class Room, Report Review (14) .

- Clariana , R.B.(1993) , A Review Of Multiple –try Feed Back In Traditional and Computer Based Instruction, Journal Of Computer Based Instruction,20.

- Dayton ,D.K & Schwier , R.A (1979) , Effects Of Possessions On Learning & Learning Efficiency Form Fixed Sequence.

- Faw , H.W & Waller , T.G (1976), Mathematic Behaviors & Efficiency In Learning Form Materials , Review Of Educational Research ( 46) .

- Freeman , J. (1994) , Gifted Children Performance and Creativity, Report Review (17) .

-Slater,R.B.,And Dwyer, F.(1996),The Effects Of Varied Interactive Questioning Strategies In Complementing Visualized Instruction, International Journal Of Instructional Media,23(3) ,PP 273-280 .

- McMillan, J. H. (Ed.) (2007). *Formative classroom assessment*: *Theory into practice.* NY: Teachers College Press.

-Hughes, Arthur. *Testing for Language Teachers*, 2nd Edition, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. xi.

- Thompson, Denicss R.& Michale F.Chappell,:2007 ,Communication and Representation as elements in Mathematical Literacy ,J.Reading and Writing Quarterly ,23, p. 179- 196.

-Pryor, J. (1998). Assessment in Ghana and England: Putting Reform to the Test of Practice. A Journal of Comparative Education, 28(3), 263-265.40

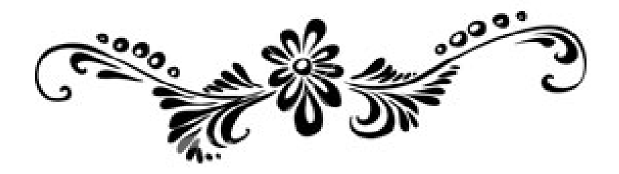
-Gholami, Valeh & Moghaddam, Mostafa. (2013). The Effect of Weekly Quizzes on Students Final Achievement Score> Modern Education and Computer Science, 1, 36-41.

-Dotson, W., Sheldon, J., Sherman, J. (2010). Supporting student learning: improving performance on short essay exams using realistic practice opportunities. Journal of the scholarship of Teaching and learning, vol. 10, No. 3, pp. 106 – 118.

# الوحدة السادسة

# الكفايات التعليمية

# في مرحلة الطفولة المبكرة



## المقدمة:

تحظى رياض الأطفال اليوم بمكانة عالية ضمن أولويات أهـدافها التربويـة؛ فهـي القاعدة التي يعتمد عليها كل ما يتلوها من مراحل النمو، لدورها الهام في بناء شخصـية الفرد وكيانه وقيمه واتجاهاته وسلوكه التي تعتمد عليها المجتمعات الحديثـة في عمليـة التطور والتحديث.

وتبرز أهمية مرحلـة ريـاض الأطفـال كمرحلـة قائمـة بـذاتها لهـا فلسـفتها التربويـة، وأهدافها التعليميـة، ومناهجهـا، وأسـاليبها، وألعابهـا التعليميـة، وكوادرهـا المؤهلـة تربويـاً ونفسياً للتعامل مع أطفـال هـذه المرحلـة الحساسـة بـوعي ورغبـة ونشـاط متواصـل، ومـا تحمله من أهداف في تنشئة الطالب تنشئة صـالحة، وتعويـده الآداب والسـلوك والفضـائل الإسلامية، واكتسابه الاتجاهات الاجتماعية الصالحة، ومن ثم حماية نموه العقلي والجسـمي والخلقي وفق التعاليم الإسلامية؛ فرعاية الأمم لأطفالها تُعد مقياسـاً مهـماً لتقـدمها ورقيهـا الحضاري والثقافي، كما العناية بهم وتربيتهم واجب أساس لكل مجتمع يتطلع نحو النهوض والتقدم (جارالـلـه، 2009).

ويؤكـد أُويـنس (Owens,2002) أهميـة مرحلـة الطفولـة المبكـرة، وأهميـة تعـريض الطالب للعديد من المثيرات والخبرات، حيث أشار إلى دراسة بلوم التـي تؤكـد أنَّ مـا نسـبة (80%) من تباين الأفراد في سن الثامنة عشرة ترد إلى أدائهم العقلي في السـنوات الأولى مـن عمرهم، ومن هنا جاء اهتمام الدول بإنشاء مؤسسات تعنى بهذه المرحلـة أطلـق عليهـا مـا يعرف برياض الأطفال.

وانطلاقـاً مـن أنَّ معلمـة ريـاض الأطفـال هـي ركـن أسـاسي في العمليـة التعليميـة وسر نهضـتها وانطلاقهـا وعـلى كاهلهـا تقـع مسـؤولية تربيـة الأجيـال وتنشئتهم، فقد تعددت المهارات والأدوار التي يجب على معلمة هذه المرحلة أن

تهتم بها، فالتدريس خبرة حيوية، ومهنة تتربع على قائمة المهن الأخرى، ومن هنا فإنَّ هذا التغيير الواسع الذي حدث في مفهوم عملية التدريس، كان من أهم عوامل زيادة اهتمام المسؤولين بمعلمات رياض الأطفال، واعتبارها حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلّمية، حيث أنّ مرحلة رياض الأطفال هي الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى في تكوين شخصية طفل اليوم، ومواطن الغد، وبلورتها وظهورها في المستقبل الواعد (بهادر، 2008).

تتناول هذه الوحدة عرض للمحاور الآتية: أهمية رياض الأطفال وأهدافها، معلمة رياض الأطفال أدوارها وأهداف تنمية كفاياتها ومهاراتها، مهارات التواصل لدى أطفال الرياض التي تتضمن مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة كأداة اتصال، وأهداف تعليمها في هذه المرحلة، كما يتطرق إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وبعض الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، إضافة إلى البرامج التدريبية ومراحل تصميمها.

- **المحور الأول: رياض الأطفال أهميتها وأهدافها**

لقد انتشرت رياض الأطفال في الوقت الحاضر في الأردن في مدنه وقراه على حد سواء، ضمن فلسفة تقوم على ثلاثة أسس هي: تعويض حاجات الطالب المحروم منها، وتكملة دور الأسرة في تنشئة الطالب بشكل سوي ومتكامل، والعمل على زيادة الوعي بالتنشئة الاجتماعية الصحيحة من خلال خلو بيئة الطالب من عيوب المجتمع والأخلاقيات السيئة، وتعد مرحلة رياض الأطفال في الأردن مرحله اختيارية لا تدخل ضمن السلم التعليمي على الرغم من مشاركة وزارة التربية والتعليم في الإشراف عليها في جوانب متعددة، وهي تقبل الأطفال من سن ثلاث سنوات وثمانية أشهر حتى سن خمس سنوات

وثمانية أشهر، وهو السن الذي يلتحق فيه الأطفال بالمدرسة الابتدائية، حيث كان التعليم الإلزامي والثانوي هو محورها الرئيسي دون مرحلة ما قبل المدرسة.

وقد تزايد عدد رياض الأطفال في الأردن في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ لافت للنظر بسبب ما طرأ على الفكرة التي يحملها الآباء والأمهات عن التربية وضرورة تزويد الطالب بها وتنمية مواهبه وقدراته، فقد أصبح عدد الرياض لمنطقة السلط وحدها (81) روضة ومدرسه تشمل رياض الأطفال في عام (2012/2011) تضم (4679) طفلاً وطفلة يشرف على تربيتهم (223) معلمة، هذا علاوة على ما هو موجود منها في المحافظات والألوية والقرى الأخرى.

وتمشياً مع الظروف العامة والخاصة التي يمر بها المجتمع، وما يطرأ على النظام التربوي من تطور وتغير يستدعي مواكبة العصر وما يحدث فيه من تغيير مستمر تستلزمها طبيعة الحياة المتغيرة بشكل متواصل ومستمر، لذلك أخذت وزارة التربية والتعليم (العام والخاص) في الاهتمام بتربية الأطفال في الروضة والعمل على تنشئتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم ليفيدوا فيها ويوظفوها في حياتهم اليومية والمستقبلية. مما سيكون له الأثر الكبير في انتشار رياض الأطفال في ضوء عوامل عديدة منها:(الخالدي، 2008)

1. الفكرة التي تعمقت في ذهن الآباء والأمهات عن ضرورة التعليم والاهتمام بالأطفال في سنواتهم الأولى لاعتقادهم أن هذا يساعدهم على التفوق في تحصيلهم فيما بعد.

2. دخول المرأة الأردنية ميدان العمل لرفع دخل العائلة المادي بما يتمشى مع متطلبات الحياة اليومية.

3. الإيراد المادي المرتفع الذي يعود على القطاع الخاص سواء كانت مؤسسات خاصة أو جمعيات خيرية أو تعاونية.

وبهذا تُعد السنوات الأولى من حياة الطالب بالغة الأهميَّة؛ فهي القاعدة التي يعتمد عليها كل ما يتلوها من مراحل النمو، وهي الأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصية الفرد وكيانه، لذلك كان من الضَّروري أن يكون فهمنا للطفل سليمًا وتعاملنا معه صحيحًا، لبعث روح الثقة في نفسه وبالآخرين، وبذلك تساعد الأطفال على أن يتحملوا مسؤولياتهم في المستقبل، ويكونوا أعضاء نافعين لمجتمعهم، يكتسب الطالب خبرةً وتجربةً من أسرته وجيرانه في بداية الأمر، وهذه الخبرة والتجربة تؤهلانه ليتلقى تجارب وخبرات من خارج الأسرة والجيرة مما يزيد في خبراته وتجاربه، وإن التحاق الطفل بالروضة يوفر الفرص له ليتفاعل مع غيره من الأطفال، ويشاركهم نشاطاتهم، ويقيم علاقات اجتماعية مع أقرانه، وبذلك تؤدي رياض الأطفال وظيفة اجتماعية نحو الأطفال، ولو قارنَّا أطفالاً التحقوا بالروضة بأطفال لم يلتحقوا بها، لوجدنا أنَّ الأطفال الذين كانوا قد التحقوا بالروضة أسرع من غيرهم في بناء مهارة علاقاتهم الاجتماعية، ولذلك فإنهم أكثر شعورًا بالأمن والطمأنينة والاستقرار، وأقدر من غيرهم على التكيف (كنعان، 2011).

وعليه تقع على عاتق معلمة الروضة مسؤولية إيجاد المناخ الملائم لتعليم الأطفال باعتبارها من أكثر العوامل أهمية في تعليم الأطفال وتقديم الخبرة لهم، وتهيئتهم للتغلب على صعوبات البيئة من حولهم، وتنمية قدراتهم على التعامل مع ضغوط العالم ومتغيراته السريعة، ولكي تتمكن معلمة الروضة من تقديم بيئة تعلم فعّالة للأطفال يتوقع منها متابعة التطور الذي شهده ميدان التدريس خلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين إلى وجود أُطر تعليمية ذات علاقة

إيجابية ثبت بحثياً تأثيرها الايجابي على زيادة مستوى التحصيل والتعلم عند الأطفال على اختلاف فئاتهم العمرية ومستوياتهم المعرفية والبدنية والمهارية.

- **أهداف رياض الأطفال:**

**تتمثل الأهداف الأساسية للتربية في هذه المرحلة فيما يلي:**

1- تعريف الأطفال كتاب الله وسنّة نبيه، لتنمية الوازع الديني لديهم.

2- تنمية الأخلاق الحسنة والقيم والمبادئ.

3- مساعدة الطالب في تنمية ثقته بنفسه.

4- تدريب الطالب على استعمال التمثيل والرسم والموسيقى للتعبير عن نفسه.

5- تنمية قدرة الطالب في التعبير عن نفسه.

6- تعريف الطالب بالبيئة المحيطة.

7- تدريب الطالب على تكوين علاقات اجتماعية سليمة.

8- إثراء الحصيلة اللغوية للطفل من خلال تعريفه بمفردات جديدة وتراكيب لغوية.

9- تنمية الاستعداد القرائي والكتابي عند الأطفال.

10- خلق اتجاهات ايجابية لدى الطالب مع المدرسة والروضة والعملية التعليمية التعلّمية.

11- تنمية قدرة الطالب على الضبط الذاتي لسلوكه.

12- تدريب الأطفال على الالتزام بالأنظمة والتعليمات وقوانين المدرسة والروضة وتقبلها.

13- الاهتمام بتنمية الحواس والعضلات الدقيقة للأطفال باعتبارها تنمي لديهم المهارات التواصلية اللازمة لعملية التعلّم (حسن، وبركات، والأيوبي، 2011).

**•المحور الثاني: معلمة رياض الأطفال أدوارها وأهداف تنمية كفاياتها ومهاراتها التواصلية**

تقوم معلمة رياض الأطفال بأدوار عديدة وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة لا ترتبط بالمهارات الفنية فقط ولكنها أيضا ترتبط باتجاهاتها وقيمها ومشاعرها وعاداتها، فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل إلى جانب مهمة توجيهية حول نمو كل طفل من الأطفال في مرحلة حساسة من حياتهم، وتبدأ هذه المرحلة بالتخطيط وتمر بالتنفيذ وتنتهي بالتقويم وتقديم التغذية الراجعة كما أن للمعلمة دوراً رئيساً في تطوير العملية التربوية التي تحملها والطرق والأساليب التي تستخدمها لتحقيق ذلك، والتفاعل والتواصل مع الأطفال وأسرهم، وإتقان المهارات المختلفة وتجهيز بيئة التعلّم المناسبة لإشباع الحاجات الفردية والجماعية للأطفال لأنها على تماس دائمٍ معهم.

وقد أشار القرآن الكريم إلى دور الأنبياء والرسل في تعليم الناس فقال اللـه تعالى (رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ العَزِيزُ الحَكِيمُ ) البقرة: 129. وقد بلغ من شرف مهنة التعليم أن جعلها اللـه من جملة المهام التي كلف بها رسوله صلى اللـه عليه وسلم فقال اللـه تعالى ( لَقَدْ مَنَّ اللـهُ عَلَى الْمُؤمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ ) آل عمران: 164.

وقوله تعالى (أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ )الزمر: 9

وقوله تعالى (يَرْفَعِ اللـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللـهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ) المجادلة: 11. وقال رسول اللـه صلى اللـه عليه وسلم {العلماء ورثة الأنبياء, والأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر} رواه الترميذي وصححه الألباني.

ويمكن إجمال بعض الأدوار المتوقع أن تؤديها معلمة الروضة كما أشارت إليها العديد من الدراسات منها دراسة (مرتضى، 001 ؛ جاد، 2010) إلى:

1- **دور معلمة الروضة كبديلة للأم:** إن دور معلمة الروضة لا يقتصر على التدريس و تلقين المعلومات للأطفال بل إن لها أدواراً ذات وجوه وخصائص متعددة فهي بديلة للأم من حيث التعامل مع أطفال تركوا أمهاتهم ومنازلهم لأول مرة ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة و محيط غير مألوف لذا فأن مهمتها مساعدتهم على التكيف والانسجام.

2- **دور المعلمة كمديرة وميسرة وموجهة لعملية التعلّم والتعليم:** كما أن دورها يجب أن يكون دور المعلمة الخبيرة في فن التدريس، حيث أنها تتعامل مع أفراد يحتاجون إلى الكثير من الصبر والإلمام بطرق التدريس الحديثة، وإعداد البيئة التعليمية التي تساعدهم على الاستكشاف وتوفير الأنشطة التي تسهم في تحقيق النمو العقلي وجعل البيئة التعليمية مثيرة ومحفزه للتعلم من خلال المشاركة الإيجابية والمبادرة وتقبل الحلول المختلفة لمشكلة ما.

3- **دور المعلمة كممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته:** فهي ممثلة لقيم المجتمع وعليها مهمة تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية مرتبطة بقيم وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه؛ إضافة إلى نقل ثقافة المجتمع إلى الأطفال من خلال تمتعها ببعض الصفات والمهارات منها:

أ- التمتع بقدر من النضج الاجتماعي والخلقي.

ب- استخدام الأساليب المناسبة لتوصيل المفاهيم والقيم للأطفال.

ج- توثيق العلاقة مع أسر الأطفال بغرض تحقيق التوافق بين التنشئة والتطبيع الاجتماعي الذي يتم في كل من المنزل والروضة.

4- **دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة:** المعلمة أيضاً حلقة اتصال بين الروضة والمنزل فهي القادرة على اكتشاف خصائص الأطفال وعليها مساعدة الوالدين في حل المشكلات التي تعترض طريق أبنائهم في مسيرتهم التعليمية التعلمية.

5- **دور المعلمة كمسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام فيه:** من أساسيات العمل التربوي للمعلمة توفير النظام المرتبط مع الحرية في رياض الأطفال وتعد الفوضى من أكبر المعوقات في العمل، والمعلمة الناجحة هي التي تقوم بالجمع بين انضباط الطالب وبين حريته، وتشجع الطالب على التعبير الحر الخلاق في روح من حب الطاعة.

6- **دور معلمة الروضة كمعلمة ومتعلمة في الوقت ذاته:** على معلمة الروضة أن تطلع على كل ما هو جديد من المعرفة في أصول علم التربية وعلم النفس وأمور الصحة والتغذية وأن تجدد من ثقافتها وتطور من قدراتها متبعة الأساليب التربوية الحديثة ما يمكنها من مواكبة نمو الطالب وتوجيهه التوجيه الصحيح في مرحلة هي من أخطر مراحل النمو الإنساني.

7- **معلمة الروضة كموجهة نفسية وتربوية:** تقوم معلمة الروضة بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وميولهم وتوجيه طاقاتهم وتدريب مهاراتهم، وتنمية خبراتهم في جو طبيعي محبب للأطفال يحسون فيه بجو من الأمن والطمأنينة؛ وبالتالي تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرائق المناسبة لتلك الخصائص والتي تميز كل طفل.

8- **معلمة الروضة كمساعدة في عملية النمو**: تلعب معلمة الروضة دوراً كبيراً في فترة نمو الطالب لتحقيق أقصى قدر مـن النمـو العقـلي مـن خـلال المهـارات التـي تنشط الفكر والخيال والتذكر، والنمـو الجسـمي والحـركي المتـوازن لتطـوير عضـلاته، وتنمية مفهوم الذات الإيجابي للطفل، والاهتمام بالجانب الروحي من حيث الارتقـاء بـالقيم والاتجاهـات الخلقيـة، وتزويـده بالمهـارات الاجتماعيـة والعاطفيـة لمواجهـة مواقف الحياة وتحدياتها.

9- **تقديم المهارات اللازمة للأطفال**: لابد أن تكون المعلمة عـلى درايـة بإمكانـات المكـان والوقت والأدوات والأجهزة والألعـاب وطبيعـة الأنشـطة، وقـادرة عـلى تنظـيم غرفـة الصـف أو النشاط والانتقاء بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الأطفال ومع طبيعة مواقف التعلـيم والـتعلم بما يتوافق مع خصائص النمو والطرق والأساليب واستخدام التعزيز الايجابي والمكافأة في جو مـن الود والاحترام.

10- **دور المعلمـة في التفاعـل الصـفي مـع الأطفـال**: تُعـد معلمـة الروضـة نموذجـاً يقتدي به الأطفال في التفاعل مـع الأقـران والأصـدقاء والكبـار، فهـي تعتمـد عـلى التفاعـل اللفظي وغير اللفظي، فيعبر الطالب عن استجاباته بالابتسامة أو النظرة إلى جانب مشـاركة المعلمة للأطفال في أنشطتهم يشجعهم على التحاور والمناقشة، واكتسـاب مهـارات الاتصـال والتواصل.

ويؤكد كل مـن (الغـانم، 1990؛ زيتـون، 1991؛) إلى أنَّ أهـم الخصـائص التـي يجـب أن تتوافر في المعلمة المؤثرة في التدريس الفعّال، هي على النحو الآتي:

**أولاً**: البعد الأخلاقي: تعتبر الأخلاق بالمفهوم العام الركيزة الأساسية في حياة الأمم، باعتبارها الموجه الرئيس للسـلوك الإنسـاني والاجتماعـي والتربـوي، نحـو التضـامن والتعـايش والاحـترام المتبـادل، ومـا يترتـب عليهـا مـن قـيم ومبـادئ، تسـهر

على تنظيم المجتمع من أجل الاستقرار وتحقيق السلام، فبدون الأخلاق لا يمكن الحديث عن سلامة واستقرار المجتمع وتقدمه ورقيه، ويتمثل البعد الأخلاقي بالآتي:

أ. أن تكون متقبلة لقيم المجتمع وعاداته.

ب. أن تحترم أخلاقيات المهنة.

ج. أن تعمل على تقوية الروح الدينية لدى الأطفال.

د. أن تجعل من نفسها قدوة حسنة للأطفال.

**ثانياً:** البعد الأكاديمي ويضم الكفايات المعرفية اللازمة لتمكينها من ممارسة التدريس بفاعلية واقتدار.

**ثالثاً:** البعد التربوي يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف المتوخاة.

**رابعاً:** البعد السلوكي والمهاري.

وتُعدّ معلّمة رياض الأطفال من أهم مُدخلات العمليّة التّربوية، فهي القادرة على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهي التي تعمل على تنمية القدرات والمهارات عند الأطفال عن طريق تنظيم العمليّة التعليميّة وضبطها وإدارتها واستخدام تقنيّات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات الأطفال وطرائق تفكيرهم وتعلّمهم، وتحديد أهداف التّربية في تطوير المجتمع وتقدمه، عن طريق تربيةِ النشء تربيةً صالحة تتّسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وثمة مجموعة من الخصائص والصفات والكفايات المهنية التي يجب أن تتصف بها معلمة الروضة منها:

1- أن تمتلك الكفاية العملية الأكاديمية والتربوية والمعرفية بعناصر المنظومة التربوية.

2- أن الصفة الأهم والمميزة التي يجب أن تتمتع بها معلمة الروضة هي حب الأطفال والتعاطف معهم وإظهار اللطف والحنان في معاملتهم والتمتع بصفة الصبر وحب مهنتها والانتماء إليها وحمل رسالتها بثقة كافية بوصفها معلمة للأطفال.

3- القدرة على تقدير حاجات الأطفال واتجاهاتهم ومهاراتهم وتمييز ميولهم وتقدير إمكاناتهم فالمعلمة التي تستطيع إدراك تلك الخصائص تتمكن من الوصول إلى الأهداف التربوية بالارتقاء بمستوى نمو ونضج الطالب وتحقيق التكامل بين جوانب النمو المختلفة، والإلمام بعلم نفس الطالب للاستفادة منه في تحديد حاجات الطالب، والإلمام بطرق مراقبة السلوك وأدوات الملاحظة المساعدة لها في التعرف على خصائص الأطفال وقدراتهم.

4- القدرة على توجيه النشاط الذاتي للطفل وتقدير التوقيت المناسب للحصول على التعلم لأن الإسراع في إحداث عملية التعليم وعدم توفير الفرص للتعلم الذاتي والاكتشاف يقلل من فاعلية التعلم الذي يحدث.

5- أن تكون لديها القدرة على العمل مع الجماعة وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الأطفال والكبار (زميلات في العمل/أولياء أمور/مسؤولين).

6- أن تكون سليمة الجسم والحواس، أي خالية من العيوب الجسمية والعاهات التي يمكن أن تحول دون تحركها بشكل طبيعي، وبحيوية مع الطالب وخاصة عيوب النطق وتمييز الألوان.

7- أن تكون على خلق يؤهلها لأن تكون مثلاً يحتذى، ينعكس أثره على الأطفال الذين ينظرون إلى معلمتهم كقدوة حسنة في كل تصرفاتها.

8- أن تكون لغتها سليمة ونطقها صحيحاً للقيام بواجبها على الوجه الأكمل.

9- أن تتمتع بالذكاء، مما يسمح لها بالإفادة من كل فرص التعليم، والتطوير المهني، بما يعود بالفائدة عليها وعلى الأطفال.

10- أن تتمتع بالمرونة الفكرية، التي تساعد على الابتكار، وأخذ المبادرة في المواقف التي تواجهها، وتساعد الأطفال على تقبل مقترحاتها في مرونة ودون تشدد أو تهديد حتى ترفع من ثقتهم بأنفسهم في جو من الود والاحترام.

11- أن تتميز بامتلاكها ابتسامة دائمة نابعة من القلب دون تكلف أو تصنّع تشعر الأطفال بالأمان والتقبل (الخالدي، 2008).

وقد صنّف الخليل (1999) صفات المعلم وكفاياته ضمن المجالات الآتية:

(1) **الصفات الروحية:** وتتمثل في الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والإيمان بالقدر خيره وشره، والمحافظة على شعائر الدين، وأن تكون عقيدته موجهة لسلوكه في الحياة عملاً وقولاً وفعلاً.

(2) **الصفات المهنية:** الحرص على النمو المستمر، وحب مادته، والإلمام بخصائص الأطفال وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم، ومراعاة الفروق الفردية، والتفرغ للمهنة، والمحافظة على وقت الأطفال لعملية التعلم والتعليم.

(3) **الصفات الأخلاقية:** وتتمثل في الصدق مع الآخرين، والصبر على الأطفال عند تعليمهم، والعدل والموضوعية بالنظر للأطفال على أساس أنهم جميعاً سواء، والرحمة والتسامح مع الجميع، والتواضع، والأمانة والزهد والقناعة.

(4) **الصفات الانفعالية والوجدانية:** وتكون بالاستقرار والاتزان النفسي والعاطفي، والثقة بالنفس، والتكيف النفسي الاجتماعي، والقدرة على تكوين العلاقات بين الأطفال في جو من الود والاحترام، مع ضرورة تمتع معلم الأطفال بالدفء والعطف، من خلال هذه الصفة يصبح التعلّم متعة، وبالتالي لا يشعر الطالب أنه يتعلّم، بل يلعب ويقضي وقتاً ممتعاً مع من يحب.

(5) **الصفات العقلية**: من مقومات المعلم الناجح الذكاء والفطنة، وسعة الأفق والإطلاع والإلمام بالمادة وبأساليب التدريس الحديثة.

(6) **الصفات الجسمية والمظهرية:** أن يكون سليم الحواس وخالياً من الأمراض وتتوافر فيه الحيوية والنشاط واللياقة البدنية، ويهتم بالمظهر اللائق دون مبالغة، ونظافة اللباس والبدن، وطيب الرائحة، وسكون الصوت، ووقار المشية والجلوس، والظهور بأحسن صورة كونه القدوة الحسنة للأطفال.

- **مهارات معلمة رياض الأطفال**: يشير (ياسين، 2001) إلى بعض المبادئ والأساليب التي تستخدم لتطوير مهارات معلمة رياض الأطفال وهي على النحو الآتي:

**أولاً:** اكتساب أو استغلال دور المعلمة كمؤثر: لأن معلمة رياض الأطفال تمارس تأثيرا بالغا على نمو الطالب بالمقارنة مع معلمات المرحلة الثانوية أو المتوسطة للأسباب التالية:

1. يوجهون الأطفال ويتعاملون معهم مباشرة خارج نطاق الأسرة.
2. لأنها أكثر استعداد لسماعهم والتأثير فيهم نتيجة عمليات التوجيه والإرشاد.
3. لأنهم أكثر تقليداً لشخصيتها وأنماط سلوكها بعد الأسرة.

**ثانياً**: استخدام الحركة النشطة في التعلم: أي أن تجعل من اللعب والحركة والنشاط وسيلة للتعبير عن النفس وإبراز القدرات والميول، وتربية الجسم وتدريب الحواس واكتساب خبرات عقلية، ومهارات حركية وقيم سلوكية.

**ثالثا:** استخدام فاعلية الطالب في التعلم: أي المشاركة الفعّالة في التعلم للطفل وانخراطه في أدوار فعالة في التخطيط أو التنفيذ أو تحديد الوسائل

والتقنيات اللازمة للنشاط، بحيث تكون بيئة التعلم مثيرة ومحفزة تساعد الأطفال وتعودهم وتعلمهم على تحمل المسؤولية وبناء الثقة بالنفس.

**رابعاً:** أسلوب التدرج الاستقرائي لمهمات التعلم: وهو أن تقدم المعارف والخبرات للطفل بصيغ وبعبارات متسلسلة تبدأ بسيطة وسهلة وتنتهي بتدريبات وتطبيقات صعبة، وتبدأ واقعية محسوسة وتنتهي نظرية مجردة.

**خامساً:** استخدام المعاملة الحانية خلال التعلم: ذلك لأنها الأكثر ملاءَمة لتربية الطالب كونها تبني بسهولة رغبته في التعلّم وتحركه وتحثه للإقبال عليها.

**سادساً:** استخدام خبرات تعليمية متنوعة، كأن تعاد المعلومة بأسلوب آخر، فلا شيء أقدر على الاستجابة لمتطلبات التنوع سوى التنوع.

**سابعاً:** البدء بالخبرات الآنية للتعلم: أي تبدأ بما يمتلكه الطالب أولاً ثم التدرج والتتابع والتسلسل المنطقي في تربيته بالبناء والإضافة حتى اكتمال جميع السلوكيات المرغوبة، بحيث تكون خبرات مشبعة ذات معنى ووظيفة في حياته اليومية.

**ثامناً:** استخدام التعزيز لزيادة دافعية الطالب نحو التعلم: أي استخدام عبارات الثناء والتشجيع التي تعمل على إزالة التوتر وتساعد الأطفال في نفس الوقت على عرض تصوراتهم ومهاراتهم وأفكارهم.

**تاسعاً:** استغلال مفهوم التجزئة لمهمات التعلم: أي تقسيم مهمة التعلم إلى قطاعات أو معارف وخبرات جزئية يمكن تناولها واستيعابها بسهولة لمراعاة الفروق الفردية للمهمات التعليمية المطلوبة.

**عاشراً:** الاهتمام بإنسانية الطالب: أي التعامل معه بشكل إيجابي كإنسان بالتغاضي عن أية اعتبارات أو عوامل شخصية واجتماعية أخرى.

**•المحور الثالث: المحاور التي تضمّنتها نظرية الاهتمامات**

تعد نظرية الاهتمامات لـ (Fuller, 1996) من أكثر النظريات اهتماماً بتطور المعلم في الجانب التدريسي من الناحية النمائية. إذ تقوم هذه النظرية باختصار على ثلاث محاور نمائية يمر بها المعلم وهي:

**1- محور أساسيات التدريس وعباراته:**

ـ الكفاءة الشخصية في التدريس.

ـ السيطرة على مجريات الدرس.

ـ حماس المعلم للتدريس والتعليم.

ـ إدارة الصف وتنظيمه.

ـ الإعداد الجيد للمادة الدراسية.

**2- محور مهام التدريس وعباراته:**

ـ وضوح الشرح وسلامة العرض.

ـ كفاءة استخدام زمن الدرس.

ـ تناسب المهام التعليمية مع التلاميذ.

ـ تصميم المهام التعليمية بشكل يضمن نجاح التلاميذ.

ـ تفاعل المعلم مع التلاميذ.

ـ استثارة دافعية التلاميذ.

ـ ربط التعليم بحياة التلاميذ الواقعية.

**3- محور تحصيل التلاميذ وعباراته:**

ـ تلبية حاجات التلاميذ.

ـ المراقبة المستمرة لتقدم التلاميذ.

ـ تأكيد مبدأ المسؤولية والمحاسبة.

- نمو المجال المهاري للتلاميذ.
- نمو المجال اللياقي للتلاميذ.
- نمو المجال المعرفي للتلاميذ.
- نمو المجال الوجداني للتلاميذ.

وتتوجه الاهتمامات هنا نحو أفضل الطرق التي تؤدي إلى تعلم الأطفال، وأهداف المعلم ومدى تحققها، وكل مرحلة من هذه المراحل تجعل المعلم يعيش في قلق وتوتر حتى تتم السيطرة على عناصر هذه المرحلة من خلال عملية الاستثارة والدافعية، والاهتمامات هنا تشير إلى التغيرات الوجدانية التي تحدث للمعلمين أثناء تطورهم في العمل الوظيفي (الصغيّر، 2002؛ Fuller, 1996).

ويمكن تقسيم المحاور التي تقوم عليها نظرية الاهتمامات التي تحتاج إليها معلمات رياض الأطفال، وكإجراء تنظيمي يمكن عرض المحاور وما يندرج تحتها من الكفايات التي تخدم العملية التعليمية وهي على النحو الآتي:

**أولاً: كفايات التخطيط للدرس**

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العلمية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية ترتكز على السلوك الواضح للمعلم في المواقف الموجهة مع الأطفال، ويعد من أهم العمليات التي تساعد المعلمين في زيادة فعالية تخطيط الدرس، من خلال استكشاف ورصد الوسائل والإمكانات والغايات، ثم تصميم إطار عمل في ضوء ذلك الاستكشاف والرصد، ليقود سلوك المعلم في مواقف المواجهة في غرف الصف أو قاعات الأنشطة، والتخطيط بهذا الفهم فرض عين في التدريس الفعّال، ذلك أنه يتعلق بتحديد ما يجب أن يتعلمه الأطفال، والترتيبات الضرورية لتحقيق ذلك التعلم، والاستراتيجيات

التي ستقود تلك الترتيبات إلى النجاح وإحداث التغير نحو الأفضل. (Graham, 1992)

**وأي خطة يراد لها الفعّالية يجب أن تكون محصلة الخطوات التالية:**

1- تحليل مفردة النشاط معرفيا وانفعالياً وحركياً ومهاريا.

2- ترتيب المعارف ترتيباً منطقياً تنازلياً وبشكل منظم ومتسلسل ومتتابع ومتدرج وبأسلوب طبيعي وملائم لمستوى الأطفال.

3- يتم تحليل بيئة التعلم من حيث المواد والأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة التي تثير اهتمام الأطفال، ومكان النشاط، وتقدير الوقت لاستغلاله بالشكل الأفضل.

4- يتم تحديد ماهية المحتوى والأنشطة التي ستدرس في إطار يظهر العلاقات بين المهارات والمفاهيم والاستراتيجيات والسمات، وتحديد ترتيبها وأهميتها وتتابعها المنطقي لتصبح ذات معنى ووظيفة للأطفال (Hunter, 1986; Griffey & Housner, 1991).

استناداً إلى المحتوى الذي يتم تحديده تصاغ الأهداف التعليمية؛ بحيث تشمل المجال المعرفي العقلي والانفعالي الوجداني والنفس حركي المهاري أو الأدائي النوعي والكمي التي ستمثل المحتوى بعناية في ضوء الأهداف والأنشطة التعليمية التعلّمية وتوظيفها في عمليات تقويم التحصيل، بعد كل ذلك يبدأ تصميم المهام التعليمية المناسبة؛ والمعيار هنا هو: إسهامها في تحقيق الرؤية الكلية للمعلم في اتخاذ القرارات الأكثر فعالية، وارتباطها بالبنية المعرفية للنشاط المرشح للتدريس ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة حسب حجم المادة التعليمية التي ستدرس، والإمكانات المتاحة، ونوعية الأطفال، فقد يكون التخطيط قصير المدى مثل التخطيط لحصة دراسية

أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية، أو تخطيطاً بعيد المدى مثل الخطط الفصلية والسنوية، بما في ذلك طرق واستراتيجيات التدريس، وأساليب التنظيم والإدارة (Vickers, 1990).

**ومن أبرز خصائص التخطيط الفعّال:**

1- أن تكون الخطة مكتوبة.

2- مراعاة عنصر الزمن لكل نشاط أو إجراء لتنفيذ المهام التعليمية.

3- المرونة بحيث تراعي الخطة الظروف الطارئة والحرجة.

4- مستمرة ومواكبة للتغيرات والمستجدات مما يتطلب الاستمرارية في عملية التخطيط، وفي سياق متصل أكدت بعض البحوث والدراسات على أن التخطيط من أهم العوامل التي تؤثر في فعالية المعلم، وقد تظهر هذه الفاعلية لدى المعلمين الذين يخططون لدروسهم مقارنة بالمعلمين الذين لا يخططون لدروسهم حيث بينت نتائج الدراسات والبحوث الصفات الهامة التي ترتبط بالتدريس الفعّال وأهميته في النقاط الآتية:

1- البعد عن الارتجال والعشوائية.

2- تجنب المعلم للمواقف الطارئة والحرجة.

3- شعور المعلم بالأمان والثقة بالنفس.

4- يكشف للمعلم ما يحتاج إليه من مواد ووسائل تعليمية تساعده في إثارة الموقف التدريسي بشكل إيجابي وفعّال.

5- يساعد المعلم على تحديد الزمن المناسب الذي سيقضى في الأنشطة أو المهام التعليمية.

6- الاستزادة من المادة والتثبت منها وتحري وجوه الصواب بالعودة للمصادر المختلفة.

7- تحديد خبرات الأطفال السابقة وأهداف التدريس الحالية.

8- يمكن المعلم من التقويم السليم للأطفال وتقديم التغذية الراجعة في ضوء الأهداف المحددة في الخطة.

9- يساعد المعلم على آلية قيادة الأطفال إلى أماكن الدرس، والتغير بين الواجبات، وترتيب المجموعات وتقسيمهم، واكتشاف المشكلات المحتملة قبل وقوعها.

10- يكتسب الطفل اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية.(Graham, 1992)

11- القدرة على تحليل احتياجات ورغبات الأطفال.

12- تنوع الأنشطة وتنظيمها وتتابعها بشكل أفضل.

13- وضوح الفكرة عن الصلة بين عناصر التدريس المختلفة ومدى ملاءمتها للهدف المطروح.

(المنوفي، 1995 ؛ الحيلة، 2002؛ السفاسفة، 2005).

**ثانياً: كفايات عرض تنفيذ الدرس**

اتجهت الكثير من الدراسات التربوية في الآونة الأخيرة إلى التركيز على دراسة تلك السلوكيات وقياس آثارها، وهذه السلوكيات يمكن تقسيمها في مجموعات لكل منها رُميته وهدفه وأسلوبه فهناك سلوكيات تختص بالمادة العلمية وتنظيمها، وسلوكيات متعلقة بالتقديم والشرح، والمشاركة الإيجابية، وطريقة توجيه الأسئلة، وسلوك المعلم، وإدارة الفصل، وطرق التقييم والتقويم.

إنّ تنفيذ الدرس يتطلب من المعلم أن يقدم في عرضه للمادة شرحاً واضحاً مستخدماً النماذج البصرية في إيضاح الأفكار والمهارات والمفاهيم وتبسيطها للطلاب وإضفاء طابع المتعة والتشويق على الموضوع المطروح، وقد يقتضي الإيضاح تبيين الفروق أو التشابهات بين الأفكار لمساعدة الأطفال على

الربط بين الأفكار والمعارف وإدراك أوجه الشبه والفروق فيما بينها لبقائها في ذاكرة الطفل فترة أطول؛ بالإضافة إلى التنقل بين الجزئيات والتدرج في الصعوبة خطوة خطوة بمعدل مناسب، وطرح الأسئلة بما يناسب طبيعة الأطفال ومستوياتهم، وتقريب الإجابة للأطفال بإثارة أسئلة أخرى تقود إلى الإجابة الصحيحة، وتثير اهتمامهم وفضولهم وتشوقهم إلى معرفة القادم من المعارف والمعلومات وشدهم نحو الدرس، وهنا يكون التعليم فعّالا عندما يستغل كامل وقت الحصة الدراسية في أنشطة وأعمال لها مردودها الإيجابي على الطفل بحيث تناسب طبيعة المهام التعليمية قدرات واستعدادات الأطفال العقلية والبدنية والمهارية، وتصحيح الأخطاء والأداء السلبي بشكل إيجابي دون أدنى انتقاد يوجه للأطفال، والقدرة على استثارة الدافعية، وإعطاء جوانب المدح والثناء التي تشجعهم على المشاركة أكثر في المستقبل، وبمجرد بلوغ الأطفال مستوى الإنجاز للمهام التعليمية الموكلة إليهم حسب الخطة وأهداف الدرس يتم استخدام التطبيق المستقل الذي يكون تحت إشراف ومتابعة ومراقبة المعلم المباشرة والايجابية حتى يصل الأطفال إلى درجة الإتقان، وتحقيق ما نسبته (95%) من الاستجابات الصحيحة، وكل ذلك يكون في مناخ تدريسي تفاعلي إيجابي إنتاجي وداعم لأداء الأطفال لزيادة مستوى الدافعية والاستعداد نحو التعلّم وأداء المهمات والمهارات والتحصيل والدراسة لتحقيق الأهداف المنشودة (الصغيّر، 2002؛ آدم، 2002؛. Prophy, 1986 ; Walberg, 1990).

**ثالثاً: كفايات استراتيجيات التدريس**

الاستراتيجيات مجموعة تحركات أو إجراءات تعليمية (Teaching Actions) يقوم بها المعلم داخل الصف والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها وأهداف تعليمية معدة مسبقاً.

والإستراتيجية كمصطلح أوسع مفهوماً وممارسة من الطريقة أو الأسلوب؛ وما الطرق والأساليب في واقع الأمر إلا جزء سلوكي مما تعنيه الإستراتيجية وتقوم بتوظيفه لتحقيق أهدافها، وتتحدد مكونات استراتيجيات التدريس بشكل عام كما أشار إليها (Harris, 1998 ; جابر،1999):

1- الأهداف التعليمية.

2- التحركات أو الإجراءات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه.

3- الوسائل التعليمية المساعدة والتدريبات والأمثلة التطبيقية للوصول إلى الأهداف.

4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة الدراسية.

5- استجابات الأطفال الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

وعليه فإنَ المعلم يجب أن يفكر في الإستراتيجية التي يود استخدامها، ذلك أن المادة التعليمية والأهداف المحددة وخصائص المتعلمين هي التي تحدد ما إذا كان من المناسب استخدام إستراتيجية التدريس المباشر أو غيرها من الاستراتيجيات الأكثر انفتاحاً. وعلى أية حال فإن المعلم هو الذي يتخذ القرار، وأياً كان اختياره فإن التوجه نحو المهام التعليمية، والأهداف الواضحة، والتدريس النشط، ومحاسبة الطفل على التعلمَ تكون في الغالب من خصائص الإستراتيجية التعليمية الجيدة (Rink, 1996).

**رابعاً: كفايات طرائق التدريس**

أما طريقة التدريس فهي تلك الخطوات المتسلسلة والمترابطة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى النموذج للأطفال أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وهي تأتي في الغالب جزءاً من الاستراتيجيات التعليمية. وعليه فإن

فعاليتها تستمد من الإستراتيجية التي استخدمت فيها وطبيعة محتوى المادة الدراسية وأهـدافها وخصائص الأطفال في تحقيق أهدافه التعليمية، كما أنه لا تبدو طرق التدريس المختلفة شـديدة الارتباط بالتحصـيل، فقـد توصـل اسـتعراض (Silverman, 1991) إلى عـدم وجـود فـروق دالـة في التحصيل كنتاج لاستخدام طـرق التـدريس المختلفـة، أو أن النتـائج لم تكـن كبـيرة الأثـر، بحيـث يعتمد عليها. وتبدو مقولة سايدن توب (Siedentop, 1986) في هـذا الصـدد صريحـة وقاطعـة لا يدعم أدب التدريس الفعّال طريقة بعينها، لا في تدريس غرف الصف أو النشـاط، ولا في صـالات الألعاب والملاعب؛ الشيء الذي يحـول دون التوصـية بـأي منهـا كطريقـة مـثلى لتـدريس جميـع الأنشطة التعليمية لجميع الأطفال في جميع الصفوف والمدارس. ومع ذلك فأن بعض الأدلة التـي أوردها سـيلفرمان (Silverman, 1991) تـدعم تفـوق طريقـة الممارسـة، وأيضـاً طريقـة التـدريس التبادلي على طريقة القيادة المباشرة.

**خامساً: كفايات التنظيم والإدارة (إدارة الصف)**

يشير اصطلاح التنظيم والإدارة في المحيطات التعليمية إلى التدابير والإجـراءات الضرورية الهادفة لخلق بيئات أو محيطات تمكن من تنفيذ عمليتي التعليم والـتعلّم من خلال تهيئة كافة الشروط والإجراءات التي تتعلق بتصميم بيئة التعلّم وتنظيمهـا وترتيبها، سواء تلك التي تتعلق بالفرد وخبراته واستعداداته ودافعيتـه، أو تلـك التـي تشـكل البيئـة المحيطـة بـالتعلّم أثنـاء التـدريس والإدارة هنـا وقائيـة بـالضرورة (Siedentop, 1986 ; Doyle,1986).

ويشـير الارتبـاط بـين الإدارة الفعّالـة في غـرف الصـف أو قاعـات الأنشـطة وتحصيل الأطفال إلى أن التعلّم يرتفع مستواه في البيئات التي وضـع لهـا المعلمـون القواعد التي تحد من الحركة العشوائية للطلبة والتنظيم الجيد لمحتويـات الصـف،

والتوزيع المناسب للوقت، والاستخدام الجيد للوسائل التعليمية في إيضاح الأفكار وتبسيطها للطلاب، والاستغلال الكامل لوقت الحصة الدراسية في أنشطة وأعمال لها مردودها الايجابي على الطالب، كما أنه يرتفع عندما يسيطر المعلم تماماً على المهام التعليمية المراد تحقيقها، علاوة على إلمامه بموضوع المادة وعناصرها وجزئياتها، وطريقة عرضها بشكل منطقي ومتسلسل يساعد الطلاب على فهمها واستيعابها، وإشراكهم واندماجهم بموضوع الدرس والأنشطة، مضاعفاً بذلك الوقت المخصص للتدريبات والتطبيقات لإنجاز المهام التعليمية المطلوبة بإتقان، وتحويل صفوفهم إلى بيئات عمل وحركة وإنتاج، ووسيطاً للحفاظ على النظام والانضباط والالتزام (Doyle, 1986; Siedentop, 1986).

ولأن هذه القواعد والإجراءات والالتزام بالأنظمة والضوابط هي حجر الزاوية في الإدارة الوقائية الجيدة بعد أن يُعلن عنها ويتم شرحها وتوضيحها إلى أن يألفوها مع نظام العمل وخلال الدروس واستخدام استراتيجيات الضبط وحفظ النظام المعروفة؛ فيتم مراقبة الأطفال من خلال (الرقابة الممتدة)، التي تشعر الأطفال بأنهم تحت الرصد والمتابعة مهما حاولوا العبث أو الهروب، واستخدام إستراتيجية (المعالجات المتعددة) التي تفرض على المعلم أن يكون منتبهاً وقادراً على التعامل مع عدة أحداث في آن واحد؛ بالإضافة إلى استخدام إستراتيجية (الزجر) لكف السلوكيات غير المقبولة في بدايتها أو التصرفات الشائنة والمرفوضة نظاماً قبل أن تنتشر، ولهذا فإن المعلمين الفعّالين يحرصون على تحديد الواجبات والمسؤوليات والمهام المطلوب من الطلاب عملها بصورة مسبقة، مع إتاحة المجال أمامهم لتطبيقها، ووضعها في أماكن بارزة في مواقع الدروس للتقيد التام بتعليماتها، حتى لا يتساهل الطلاب أو يتجاهلوا تلك القواعد السلوكية المحددة التي تم التأكيد عليها (جابر,2000؛ النداف،2003).

## سادساً: كفايات تقويم التحصيل

يشـهد مجـال التقـويم التربـوي بصـورة عامـة وتقـويم التحصـيل بصـورة خاصـة تطورات متسارعة وتحولات في منهجية التقويم ونقلة نوعية في أسـاليبه، ولقـد أسـهمت هذه التطورات في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونـات المنظومـة التربويـة وربما يُعزى هذا التطور إلى ما تفرضه تحديات الـعصر في مختلـف مجـالات الحيـاة، ومـا تتطلبه الألفية الجديدة من إعـداد أفـراد يمتلكـون كفـاءات متنوعـة ومهـارات إبداعيـة وظيفية متعددة تمكنهم من التعديل والتطـوير والتغيـير والتحسـين عـلى الأداء باعتبـاره يتضمن إصدار أحكام للمساعدة في إظهار المحاسن وإبراز المزايا وتلافي العيوب من خلال تحديد مـدى نجـاح الـبرامج المسـتخدمة بـالمجتمع في تحقيـق الأهـداف المرجـوة منهـا، وكذلك تشـخيص السـلبيات في حـال تنفيـذ هـذه الـبرامج وبخاصـة كيفيـة التنفيـذ، ثـم إعطـاء مـؤشرات لتكييـف التنفيـذ بحسـب الظـروف المختلفـة بمـا يـؤدي إلى التطـوير، والتحصـيل يؤكـد عـلى مـدى الإتقـان في أداء المهـارات المكتسـبة (أمـين، وقـادر، 2005؛ .(Good, 1973,

يهتم تقويم التحصيل بالتعرف على درجة تقدم الأطفال ونقاط ضعفهم وقـوتهم، وفاعلية العملية التعليمية، وكفاية النموذج. ولأن حجم التحصـيل والـتعلم هـما معيـارا الحكم على فاعلية المعلم نفسه، فإن كفايات التقويم تصبح بـالضرورة جـزءاً رئيسـاً مـن ذخيرة المعلم الفعّال؛ والتمكن من تلك الكفايات يرتبط إيجابياً بزيادة التحصـيل، وهـذا يؤكد على أن التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تسـتهدف الكشـف عـن مـواطن القوة والضعف في التعليم والتعلم لتحسينها بما يحقق الأهداف المنشـودة وبهـذا يصـبح تقويم التحصيل جزءاً رئيسـاً مـن التـدريس الفعّـال في ريـاض الأطفـال ( Anderwes and .(Barnes, 1990

ويضيف كل من (الحيلة، 2002؛ جابر، 2002). إلى أن عملية قياس تحصيل الأطفال تعني الوقوف على مدى التقدم في بلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها، ومدى فاعلية الخطة الدراسية التي توفر المناخ المناسب للتدريس والتعلّم، وينبغي أن يخطط المعلم لتقويم الأطفال بصورة متدرجة ونامية، كما أن أساليب القياس والتقويم وأدواته ينبغي أن ترتبط ارتباطا مباشراً بالأهداف السلوكية الخاصة بالموقف التعليمي، وأن يلجأ المعلم إلى التغذية الراجعة بشكل مستمر ابتداء من اللحظة الأولى (القبلية) في تنفيذ الدرس، وكذلك إجراء عمليات التقويم أثناء سير العمل بفعالياته وأنشطته (البعدية)، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية وشاملة ومستمرة.

* **التقويم عملية تشخيصية:** يمكن استخدامه في تحديد المستوى الأولي لمهارات الأطفال قبل بدء العملية التعليمية.

* **التقويم عملية علاجية:** حيث يتضمن اقتراحات لحل مشاكل ويقدم العلاج لما يحدث من أخطاء.

* **التقويم عملية وقائية:** لأنه يمنع حدوث الخطأ أو تكراره.

* **التقويم عملية شاملة:** لأنه يشمل جميع جوانب العملية التعليمية التعلّمية (معلم، طالب، مناهج، أهداف، أساليب تدريس، إدارة).

* **التقويم عملية مستمرة:** لأنه يستمر أثناء العملية التعليمية التعلّمية.

● **أهداف تقويم التدريس وتحصيل الأطفال:**

1- مساعدة كل من الطالب والمعلم على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم.

2- معرفة مدى فهم واستيعاب الأطفال لما درسوه، ومدى استخدامهم للمعلومات والمهارات التي تعلموها، ومدى قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في استخدام هذه المعلومات.

3- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.

4- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.

5- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم.

6- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك في المستقبل (أبو زينة، 1992).

فإذا كان الهدف من تقويم المعلم إعادة تأهيله أو تطويره مهنياً فقد أشار قنديل (2000) بأن التقويم يمر بأربع مراحل هي:

(1) مقابلة تمهيدية مع المعلم.

(2) ملاحظة المعلم في غرفة الصف أو النشاط وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة محددة المضمون تتضمن الكفايات التعليمية المطلوبة لمعرفة مدى تمكنه منها.

(3) تحليل نتائج الملاحظة.

(4) وضع خطة عملية بالتشاور مع المعلم لتحديد محاور التدريب في وقت لاحق.

كما أشار قنديل (2000) إلى أهم مهارات الأداء التدريسي الخاصة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه إلى:

**أولاً: مهارات التفاعل الصفي: وتشمل:**

- التهيئة والإثارة.
- استخدام المواد والأجهزة التعليمية.
- استخدام الأسئلة.

- حيوية المعلم.

**ثانياً: مهارات إدارة الصف:**

- معاملة الطلاب.
- الانتباه للأحداث الجارية.

**ثالثاً: مهارات التقويم وتتضمن:**

- تخطيط برامج التقويم.
- تنفيذ برامج التقويم.
- تنظيم نتائج التقويم بعد تحديدها وتلخيصها.

ويرى الكساسبة (2003) أن للتقويم أهمية بالغة من خلال الأدوار التي يؤديها في الميدان التربوي، وتتمثل أهمية التقويم في النقاط التالية:

(1) يعتبر التقويم ركناً أساسياً في كل منهج وبرنامج تربوي، من أجل بيان قيمة النموذج أو البرنامج ومعرفة جدواه، للمساعدة على اتخاذ القرارات تجاه التطوير أو الإضافة أو الإلغاء.

(2) تساعد عملية التقويم القائمين على شؤون التعليم على رؤية العمل بالميدان بكل وضوح وموضوعية.

(3) يقدم خدمات جليلة، لتعديل الطرائق والأساليب والاستراتيجيات وفق التغيرات التي تحدث في المجتمع الذي يعيشون فيه، بما يوفر الجهد والوقت والمال.

(4) يمثل عرض النتائج للتقويم على الشخص المقوَّم حافزاً له نحو إدراك ومعرفة موقعه، وكيفية تحسن مستواه، ومستوى تقدمه بالنسبة للآخرين، مما يدفعه للنظر في أنجع الطرق وأفضلها للعمل على زيادة سرعة معدله في التحصيل.

## المحور الرابع: مفهوم الكفايات التعليمية وتصنيفاتها:

تزامن ظهور مفهوم الكفاية في مجال التربية في الثمانينيات من القرن الماضي، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي وكرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في العملية التعليمية، وتستمد هذه الحركة جذورها من علم النفس السلوكي، فقد تحوّل الاهتمام بالمضامين الأكاديمية والتعليمية والإعداد المهني، والمحتويات المعرفية إلى الاهتمام بالذات المتعلّمة وبطرح جملة من الإشكاليات تتعلق بتنمية المهارات العملية ومهارات التفكير والتواصل والإبداع لدى المتعلمين وبأهمية تربية الناشئة على التكيف في عالم سريع التغيّر، وقد ظهر مفهوم الكفاية في ضوء هذه التداعيات مما حدا بالمؤسسة التعليمية إلى البحث عن طرق واستراتيجيات جديدة للتعلّم، فكانت المقاربة بالكفايات لتحديث النظم التعليمية وتطويرها في كافة مجالاتها، وبما أنّ المعلم أحد التحديات الرئيسة التي تواجه المؤسسة التربوية فهي مطالبة بالارتقاء بكفايات المعلم الشخصية والعلمية والمهنية والمهارية والحركية والوجدانية، لاستيعاب متطلبات العصر، ومنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، وقادراً على استيعاب الحقائق والمفاهيم والمهارات والمتغيرات الجديدة بتحسين إعداده وتدريبه قبل وأثناء الخدمة (Fourez, 2002).

- **تصنيف الكفايات:**

يقصد بتصنيف الكفايات تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات سواء كفايات رئيسة أو فرعية أو كفايات عامة (الأفقية أو العابرة) أو كفايات خاصة تتعلق بمادة دراسية واحدة، أو كفايات متعلقة بحقل معرفي معين، وقد عمل كثير من الباحثين في هذا المجال لمحاولة تصنيف الكفايات بما يتناسب مع طبيعة المعلمين

وقدراتهم وطاقاتهم واتجاهاتهم ومع طبيعة المادة التعليمية نفسها (Fourez, 2002).

1- **كفايات ذات طابع معرفي**: هي كفايات تحدد اختيار إستراتيجية التعلم المناسبة، وتنظيم الوقت واستثماره في تفصيل المفاهيم المعرفية، وتوظيف المهارات واستخدامها في وضعيات جديدة من قبل المعلم، ويمكن قياسها بشكل مباشر باستخدام الموارد والوسائل الأكثر تناسباً مع العملية التعليمية، ومن الأمثلة على الكفايات المعرفية: ـ كفاية حل المسائل المركبة ـ كفاية خاصة بالتفكير الناقد ـ كفاية استخدام التكنولوجيا في مجال المعلومات والاتصال ـ كفاية الإبداع ـ كفاية إدارة التطوير والضغط النفسي المقترن به ـ كفاية التخطيط والمراقبة ـ كفاية استخدام الطرائق والاستراتيجيات.

2- **كفايات ذات طابع وجداني:** وهي كفايات تشير إلى استعدادات الفرد وآرائه وميوله واتجاهاته وسلوكه الوجداني، وأنَّ لهذه الكفايات دوراً هاماً في تشكيل حس الهوية والشخصية لدى المتعلم في طور المراهقة، إذ تمكنه من اكتساب القدرة على الاعتماد على الذات وزيادة الثقة بنفسه وإعطاء قيمة ومعنى للعمل الذي ينجزه، ومن الأمثلة على الكفايات الوجدانية كفايات التعرف على الذات وعلى إمكاناتها وحدودها ـ كفاية إثارة الدافعية في أداء المهمة أو المشروع ـ كفاية تذوق الجمال أو كفاية احترام الذات (الكساسبة، 2003).

3- **كفايات ذات طابع اجتماعي:** تشمل كفايات التواصل مع الآخرين، وكفاية التفاعل الإيجابي والتعاون المستمر مع الآخرين، وكفاية تحقيق القيمة الاجتماعية والاقتصادية للعمل وقدسيته وقواعده وضوابطه، أي أنَّ هذه الكفاية تمارس مع اعتبار القيم المجتمعية المشروعة والقيم الدينية والأخلاقية السائدة في

البيئة المحيطة واستمرارها مع الفرد مدى الحياة حتى تُدعّم وتنمو من خلال الانسجام مع الذات ومع الآخرين في توافق ورضا مما يزيد من فرص الإنتاج والبذل والعطاء بما يخدم المجتمع وتطلعاته.

4- **كفايات ذات طابع أدائي وسلوكي:** وهي كفايات تشير وترمز للسلوك التعليمي أثناء المواقف التعليمية في الغرفة الدراسية، أي أنها تحدد المعارف والاستراتيجيات والمهارات والعمليات التعليمية التي يتوقع أن يظهرها المعلم.

**5-كفايات ذات طابع إنتاجي:** وهي تشير إلى مخرجات العملية التعليمية أو نتاجات التعلم عند المتعلمين من تحصيل ومهارة واتجاه وسلوك، يمكن قياسها من خلال الاختبارات المقننة، أو بطاقة الملاحظة أو سلالم التقدير وتخضع لكفايات معرفية وسلوكية وأدائية على شكل سلوكات، محتوى، عمليات أو مهارات (عدس، 2000).

- **الكفايات الشخصية لمعلمة الروضة:**

يولد الإنسان ولديه قابلية التأثر وفي الوقت نفسه لديه قابلية التأثير في الآخرين، ولكن قدرة التأثير هذه تحتاج إلى فكر وعمل قادرين على جعل شخصيته تتميز بفاعليتها وتأثيرها على الآخرين، فيصبح حينئذ شخصًا مؤثرًا فيها ويتعامل الإنسان مع الموقف بما تحمله شخصيته من سمات وخصال وخصائص وراثية وبيئية وتكوينية، وتحدد هذه السمات خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف، لا سيما أن التكيف يدل على كل أنواع السلوك التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف المتجددة في حياته، ومن هنا فقد أشار كل من (ربيع، 2009؛ كنعان، 2011) إلى أن هناك عدة سمات وكفايات يجب أن يتحلى بها معلم الروضة وهي كالآتي:

1- الكفاية الإيمانية والخلقية، مثل الإيمان الصادق بالـلـه - تعالى وما يتضمنه الدين الإسلامي من مبادئ وقيم دينية وخلقية.

2- الكفايـة الشخصـية: حـب الأطفـال والتعـاطف معهـم ومعـاملتهم بـدفء ولطـف وحنـان وإكسابهم الثقة والمصداقية بأنفسهم أثناء ممارسـتهم للمهـام والأنشـطة، والتمتـع بصـفة الصبر والحماس، والظهور دائماً بالمظهر المناسب.

3- الكفاية العقلية والمعرفية: كالذكاء وسرعة البديهة وروح الإبداع وغيرها.

4- الكفاية الانفعالية الوجدانية: كالجاذبية والانضباط السلوكي.

5- الكفاية البدنية والمظهرية: التي تتمثل في سلامة الجسم والصحة وحسن المظهر.

6- الكفاية الاجتماعية: مثل روح الخدمة الاجتماعية والتضحية.

7- الكفاية المهنية: كالرغبة الصادقة في التعليم والوفاء لمتطلبات المهنة.

- **المحور الخامس: كفايات مهارات التواصل (الاستماع، المحادثـة، القـراءة، الكتابـة) في رياض الأطفال**

تُعـد المهـارات اللغويـة أساسـاً لتنميـة المهـارات الأخـرى سـواء في مرحلـة ريـاض الأطفال أم المراحل الأخرى التي تليها، فاللغة هي مفتاح الاتصال والتواصل مع الآخـرين، وهي أداة مهمة يقوم عليهـا البنـاء اللغـوي عنـد الإنسـان؛ وهـي: الاسـتماع، والمحادثـة، والقراءة، والكتابة، ولكل مهارة من هذه المهارات مهارات فرعية تتـدرج مـن السـهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ويبنى بعضها على بعض، كما أنها متداخلـة ومتشـابكة فيما بينها بعلاقة عضوية؛ هذه العلاقة قوامها التأثير والتأثر، ويصعب فصلها عن بعضها، يكتسب الأطفال من خلال الحوار والتحدث والاستماع لمفردات قد تكـون أسـماء لأشـياء يرى صورها ويقارن الصورة بالاسم (الرمز) الـدال عليهـا، ويميّـز الأشـكال بصريـاً، ويـدرك

التشابه والاختلاف في الصور والصوت واللفظ الصحيح للكلمات، وينمي المهارات الحركية المتصلة بالعضلات الدقيقة ويحقق التآزر بين حركة اليد والعين وكلها مهارات تدخل في عمليات تعلّيم القراءة والكتابة (محمد أمين، 2003)، وسيكون الحديث عن مهارات التواصل حسب التسلسل الذي يسير عليه تعلّم اللغة وهو: (الاستماع، ثمّ المحادثة، ثمّ القراءة، ثمّ الكتابة).

**أولاً: مهارة الاستماع في رياض الأطفال**

يُعدُّ الاستماع فناً لغوياً رئيساً من بين فنون اللغة الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما أنها أولى فنون اللغة التي يتعامل ويبدأ الطالب علاقاته الخارجية بمن حوله بوساطتها، فتبدأ مهارات الاستماع بالنمو قبل غيرها، لذلك فقد جعل الله طاقة السمع الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها في الإنسان لقوله تعالى ( إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) الإسراء: 36 لفهم ما تحمله الأصوات والإيقاعات من دلالات ومعاني بجانب الحواس الأخرى ـ على إيجاد العلاقة ـ أياً كانت ـ بين الإنسان ووجوده.

**والاستماع:** مهارة معقدة يعطي فيها الفرد المستمع الاهتمام الخاص إلى المتحدث والانتباه المقصود لما تتلقاه الأذن من الأصوات، لاستقبال المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطقها المتحدث أو القارئ حول موضوع معين، وإبداء الاهتمام بحديثه، والتفاعل معه، تتضمن عمليات عقلية نشطة بهدف ترجمة الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وتفسير معاني الأصوات والكلمات المنطوقة والإيماءات الحسية والحركية للمتحدث (طعيمه ومناع، 2001).

- **مهارات الاستماع:** قسم التربويون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسه هي:

**أولا: مهارات الفهم ودقته، وتتكون من العناصر الآتية**

1- الاستعداد للاستماع بفهم.

2- القدرة على حصر الذهن وتركيزه فيما يستمع إليه.

3- إدراك الفكرة التي يدور حولها الحديث.

4- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.

5- إدراك الأفكار الجريئة المكونة لكل فكرة رئيسة.

6- القدرة على متابعة تعليمات لفظية، وفهم المقصود منها.

**ثانيا:مهارات الاستيعاب وتتكون من العناصر الآتية:**

1- القدرة على تلخيص المسموع.

2- التمييز بين الحقيقة والخيال مما يقال.

3- القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.

4- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

**ثالثا: مهارات التركيز وتتكون من العناصر الآتية:**

1- القدرة على تعرف الجديد في المسموع.

2- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.

3- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار والخبرات السابقة.

4- القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.

**رابعا: مهارة تذوق القيم الجمالية والفهم النقدي تتكون من العناصر الآتية:**

1- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.

2- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

3- القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.

4- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة وقبوله أو رفضه.

5- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق.

6- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث (العساف وأبو لطيفة، 2009).

•**مكونات عملية الاستماع**: هناك من يرى أن عملية الاستماع تتكون من مجموعة عناصر متتابعة ومتداخلة ومترابطة وتؤثر وتتأثر فيما بينها وهذه العناصر هي:

1- **الإحساس:** وهو ما يحدث لطبلة الأذن من اهتزاز نتيجة سماع الأصوات الخارجية التي تحدث ذبذبات ونقلها من خلال العصب السمعي إلى المركز السمعي بالمخ.

2- **التفسير:** تفسير نغمة الصوت والإيحاءات والإشارات المتعلقة بالجسم وبناء المعنى عند المستمع للموضوع المستمع إليه.

3- **التقويم**: قدرة المستمع على تميز ما هو مهم وما هو غير مهم فيما أُستمع إليه لإصدار حكماً على الموضوع.

4-**الاستجابة:** تأتي عملية الاستجابة بعد تحليل المستمع لما أُستمع إليه وإصدار الاستجابة التي توضح للمتحدث أنه قد فهم مضمون لرسالة. (Abrams,1989). ويرى (سليمان والشناوي والحموز والبكري، 2003) أن عملية الاستماع عملية معقدة تتكون من العناصر الآتية:

1. الانتباه والتركيز.
2. التخلص من المشتتات الشعورية واللاشعورية، البعد عن مصادر الضوضاء، الاستماع إلى المتحدث.

3. فهم المسموع: وهذا يتطلب من المستمع أن يتقن المهارات الآتيـة: التحليـل والتفسـير والتقويم.
4. التدريس الفعّال لتجنب عوامل التشتت الذهني.
5. استرجاع الخبرات السابقة في فهم الموضوع الجديد وتفسيره.
6. فهم معاني الكلمات من السياق والتدريب على مهارة الاستماع النقدي.
7. المتابعة: القدرة على المتابعة وربط عناصر الحديث بعضها ببعض.

**ثانياً: مهارة المحادثة في رياض الأطفال**

**المحادثـة:** حـوار أو مناقشـة حـرة تلقائيـة تجـري بـين فـردين أو أكـثر حـول موضوع معين، تشكل وسيلة اتصـال اجتماعـي وفـق نظـام مـن العلاقـات والرمـوز القابلة للاستخدام، وذلك للتفاهم بين البشر، تتضمن نوعين رئيسين مـن العمليـات، عمليات عقلية وعمليات أدائية يقوم بها الفرد من خلال ترجمـة شـفوية (صـوتية، دلالية، نحوية) لما يدور في ذهـن المتحدث تعبيراً عن أفكاره أو مشاعره أو عواطفـه أو اتجاهاتـه أو المعـاني والأحـداث أو آرائـه للآخـرين، بطريقـة تلاقـي استحسـاناً وإعجاباً من الآخرين، وهو ما يطلق عليه فن نقل الاعتقادات والعواطف بما تحمله من مشاعر وأحاسيس وكذلك الآراء والاتجاهات والمعـاني والأحـداث مـن المتحـدث إلى الآخرين بطريقة جيدة، وهو مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضـمنه مـن عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشـاعر، والصـوت كعمليـة لحمـل الأفكار والكلمات، والتعبير الجسـدي كهيئـة جسـمية واسـتجابة واسـتماع (طعيمـه ومناع 2001؛ العيسوي وموسى والشيراوي، 2005).

ويشير العساف وأبو لطيفة (2009) إلى أساليب التدريس المستخدمة التي تساعد الأطفال على جودة أداء مهارة التحدث وهي على النحو الآتي:

1- **أسلوب المناقشة:** يعتمد هذا الأسلوب على عرض الأطفال للمواقف الحيوية الحرجة أو التي تواجههم في حياتهم، ليعرضوا ما يمكن أن يفعلوه في مثل هذه المواقف ومناقشتهم وحوارهم فيما يقولون.

2- **أسلوب تبادل المعلومات**: وهذا يتم من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات ويختار من كل مجموعة طفلاً، يتبادل مع زميله الآخر معلومات معينة أو موضوع معين من خلال تبادل الأسئلة والأجوبة.

3- **أسلوب الوصف**: يعتمد هذا الأسلوب على وصف الأطفال للأشياء والحقائق، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التي تعبر عن أحد المواقف الحيوية من خلال جهاز عرض الشرائح الثقافية، وفيها يصف الأطفال مكونات الصور المعروضة على شاشة العرض، أو الصور التي يمكن جمعها ووضعها على السبورة.

4- **أسلوب إعادة الرواية**: وهو أسلوب يعتمد على إعادة الطفل مباشرة لما استمع إليه من المعلم أو من أحد الأطفال بأسلوبه الخاص سواء فيما يتعلق برواية قصة أو موقف طريف يستمع إليه مرة.

5- **أسلوب تمثيل الأدوار:** هو أسلوب يعتمد على دراما التمثيل، وفيه يقوم أحد الأطفال بالاشتراك مع طفل آخر بتمثيل أحد الأدوار الخاصة بموقف من المواقف الحيوية التي تناسب هؤلاء الأطفال، ويُعدُّ هذا الأسلوب من أفضل الأساليب التدريسية التي يعتمد عليها في تدريب الأطفال على مهارات التحدث لأنها تُولدُ لدى الأطفال المتعة والترويح عن أنفسهم وانتزاع الخوف والخجل من نفوسهم وبث الجرأة والطلاقة والثقة لديهم، وتدريبهم على التعبير الجيد وإجادة

الكلام وتنمية ثرواتهم اللغوية، وغرس مبدأ العمل الجماعي والتعاوني في تأدية العمل المشترك، وفي تهذيب النفس وتربية الإحساس بالذوق والجمال الفني.

**ثالثاً: مهارة القراءة في رياض الأطفال**

**القراءة:** أسلوب من أساليب النشاط الفكري, وتمتاز بما فيها من عمليات الفهم والإدراك والربط والموازنة والاختيار والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار, والقراءة مهارة لا يمكن الاستغناء عنها في أي محتوى تعليمي, ومن هنا تأتي أهمية تكاملها مع المواد الدراسية الأخرى، مما يعني أن تترابط مادة القراءة مع المقررات الدراسية الأخرى، وإن مهارات القراءة لابد أن تراعيها المعلمة في أساليبها وإجراءاتها، إذ يتبع فيها خطة مرنة تشمل طبيعية كل مهارة ونوعها وحجمها والزمن المخصص لتنفيذها, وتحديد التدريبات والأنشطة واستراتيجيات التقويم المناسبة وإدارة الصف وهذه الاستراتيجيات تكون متغيرة وفقا لمتطلبات تعليم القراءة الرئيسة المتفرعة عن كل مهارة (الطحان، 2003).

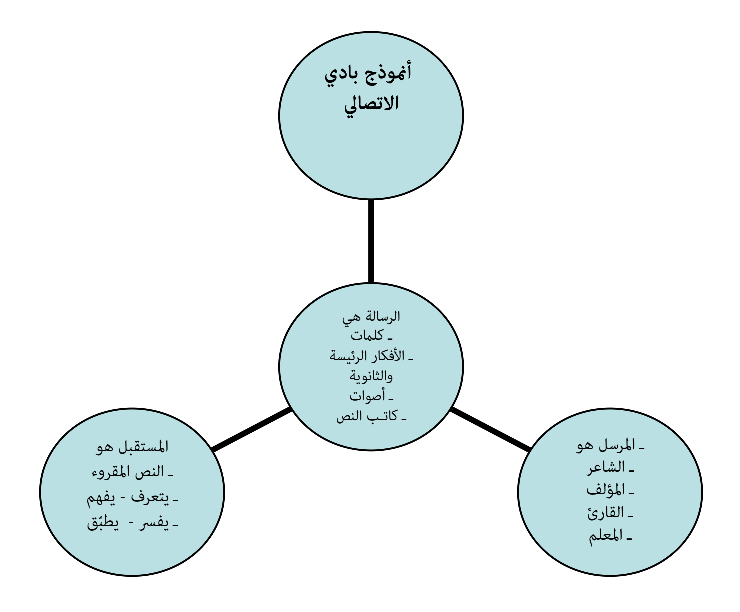
**مهارة القراءة**: هي عبارة عن تصور عقلي عام أو مجرد لعملية تعليم القراءة وما تنطوي عليه من أساليب وإجراءات وهو رأي يعكس فكرة أو صورة عقلية تكونت من مجموعة خبرات مباشرة أو غير مباشرة، وبمعنى آخر هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، وعلى هذا فإنَّ للقراءة عمليتان منفصلتان: (بدير، 2004).

1- الشكل الاستاتيكي: أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب.

2- عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العملية التفكير والتحليل والاستنتاج.

وتُعد القراءة أداة تواصل ولغة اتصال بين القارئ والنص المكتوب؛ لأن القـراءة بمفهومهـا الحديث ينظر إليها بوصفها نشاط تواصل بين المؤلف والقارئ بواسطة المادة المكتوبة.(الـدخيل، 2006)، بل إن القراءة يجب أن تكون "وسيلة لتنمية عمليات الاتصال والفكـر والتأمـل والتـبصر والتذوق".(نصر،2003، 196)، ومما يدل على ذلك فعلها في نقل التراث الفكري والثقافي بين الأمم وعبر أجيال متعددة، وبمـا أن اللغـة وسـيلة تواصـل اجتماعـي، فـالقراءة كـذلك بواسـطة الـنص المكتوب الذي يحركه القارئ أو المتلقي فيبث فيه الحركة والتفاعل، فهي لغة مكتوبة وحية، وبما أنّ القراءة أداة اتصال وحوار فقد اهتم بها الخبراء في تعليم القراءة كونها وسـيلة تواصـل ونقـل خـبرات وأفكـار، وهـذا يقـتضي أن يراعـى ذلـك في تصـميم المحتـوى القـرائي واختيـار مفرداتـه ومكوناته التي تساهم في تواصل القارئ مع المادة المقروءة.

ولتوضيح أهمية التواصل يشير(موكلي، 2002) إلى أنموذج بادي الاتصالي في الشكل التالي:



يركز هذا الأنموذج على جعل التواصل مدخلاً لتعليم القراءة، لأن الرموز المكتوبة تحمل المعاني وتترجم رسالة معينة، حيث تصبح أفكار النص المقروء أهم ما في السياق لذا لا بدّ أن يتم تدريب الأطفال على استخراجها بالتركيز.

- **أنواع القراءة:**

**أولاً: القراءة من حيث الأداء أو الشكل**

1. **القراءة الصامتة:** قراءة يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن المتعلم دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.
2. **القراءة الجهرية:** تعني تعرف الرموز وفهم معانيها، ونطقها نطقاً صحيحاً يعبر عن المعنى الذي تتضمنه تلك الرموز المقروءة.

**ثانياً: القراءة من حيث الغرض العام:**

1- **القراءة للدرس:** يرتبط هذا النوع بمطالب الحياة المدرسية والمهنية كقراءة الطالب لدروسه، والموظف لمعاملاته، وغير ذلك من متطلبات الحياة العملية.

2- **القراءة للاستمتاع**: هي قراءة المواد من أجل الاستزادة أو جمع معلومات للمتعة، كقراءة القصص والروايات.

3- **القراءة السريعة أو الخاطفة:** يقصد بها المقروء بشيء من السرعة، كقراءة الفهارس وتصفح الكتب.

4- **القراءة الناقدة:** عملية تقويم المادة المقروءة وإصدار الحكم عليها، وإبداء الرأي الشخصي وفق معايير وأسس معينة.

**ثالثاً: القراءة من حيث الغرض الخاص:**

1- القراءة من أجل قضاء الفراغ.

2- القراءة من أجل الحصول على معلومة محددة (كريمان، 2004).

- **طرق تعليم القراءة للأطفال:** لقد تعددت الطرق التي يتم من خلالها بـدء تعلـيم القـراءة، ويمكن أن تصنّف الطرق التي استخدمت في تعليم القراءة إلى:

أ- **الطريقة التركيبية وتتضمن:**

1. الطريقه الهجائية
2. الطريقه الصوتية
3. الطريقه المقطعية

ب- **الطريقه التحليلية وتتضمن:**

1- طريقة الكلمة

2- طريقة الجملة

3- طريقة القصة

ج- **التوفيقية (التحليلية التركيبية) خطواتها:**

1- مرحلة التهيئة للقراءة.

2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

3- مرحلة التحليل والتحرير والتركيب - تحليل الجملة إلى كلمات - تحرير أصوات الحـروف (محمد وآخرون، 2005).

**المراحـل التـي يمـر بهـا الإنسـان أثنـاء ممارسـة مهـارة القـراءة في إيجـاز** (الناشف،1999).

أ- **العمليات التبسيطية وتتضمن:**

1- التعرف على الحروف والكلمات

2- النطق بهذه الحروف والكلمات

ب- **العمليات المعقدة وتتضمن:**

1- **الفهم الحرفي**: تحديد المعنى للكلمات والجمل والأفكار كما جاءت بالنص دون شرح أو تفسير.

2- **الفهم الاستنتاجي:** الكلمات والمعاني العميقة التي ذكرها الكاتب في النص غير المصرح بها في النص المقرؤ.

3- **الفهم التذوقي:** تحديد القيم الجمالية للكلمات والجمل الموجودة في النص.

4- **الفهم الابتكاري:** فهم يستخدم فيه الطالب خياله للتنبؤ بأفكار وحلول وآراء جديدة مبتكرة لم ترد في النص.

5- الإدراك

6- الربط

7- التحليل

8- المناقشة

- **مراحل تعليم القراءة للأطفال**

**المرحلة الأولى**: طريقة التهجي بالصوت المرتفع لكي يتمكن الطالب من سماع كل حرف هجائي.

**المرحلة الثانية**: طريقة تفسير الصورة ومعرفة اسم كل صورة لنطقها.

**المرحلة الثالثة:** قراءة الكلمات بصمت والتشجيع على قراءة القصص قبل النوم، النظر إلى الصور أثناء قراءة القصص، تهيئة الطالب للقراءة، حفظ الأشعار البسيطة (زكي، 2005).

- **العوامل التي تساعد الطالب على اكتساب الاستعداد للقراءة:**

**1-** أن يكون منهج تعليم القراءة مثيراً لرغبة الطالب في القراءة.

2- أن يراعي برنـامج تعلـيم القـراءة مراحـل نمـو الطالـب واخـتلاف قدراتـه في كـل مرحلة.

3- أن يتعلم الطالب القدرة على معرفة الكلمات وتمييزها من حيث الشكل والمقطع والصـوت، والقدرة على تحليل الكلمات وتركيبها.

4- أن يتعلم الطالب معنى ما يقرأ من الكلمات والجمل والقصص القصيرة المكتوبة.

5- أن يتعلّم الطالب حسن الأداء من حيث الملائمة بـين اللــهجة ومعنـى المـادة المقـروءة دون تكلّف أو تصنّع.

6-أن تنمي القراءة عند الطالب فن التخيل والتذوق الأدبي (بدير، وصادق، 2003).

– **العوامل المساعدة في عملية تنمية مهارة القراءة:**

1- الأسرة

2- المدرسة والروضة: إعداد الأطفال من النـواحي العقليـة والجسـمية والانفعاليـة والتربوية.

3- الإذاعة والتلفاز: برامج ثقافية دينية تاريخية أدبية اجتماعية علمية.

4- القصص البسـيطة، والأحـداث الشـائعة، والشخصـيات الحيـة، والحـوار الممتـع، والأسـلوب القوي الأخاذ.

5- الأغاني والأناشيد (الوطنية، الشعبية، الترفيهية، الدينية)

6- المحادثة الجماعية من خلال اللعب الجماعي وتمثيل الأدوار، والحوار والمناقشة.

7- أن تكون الرحلات ذات هدف تعليمي محدد، منظمة، يتم فيها التعاون بين الأطفال أنفسهم ثم بينهم وبين معلمتهم، ولها علاقة بالمنهاج الدراسي المطبق في المدرسة والروضة.

8- الوسائل السمعية والبصرية والرسوم والنماذج والصور والأفلام والتمثيليات وأشرطة التسجيل (سليمان وآخرون، 2003).

**رابعاً: مهارة الكتابة في رياض الأطفال**

**الكتابة:** هي مهارة تعبير وأداة تواصل وتعلّم، ومهارة إرسال ينقل الطالب عبرها أفكاره وأحاسيسه وآراءه للآخرين، وهي مهارة عقلية يدوية حركية يتطلب أداؤها التذوق والإحساس والبراعة والحذق في التنسيق بين العمليات العقلية (التفكير، التحليل، التقييم، التذكر، الربط، الاستنتاج) وبين حركة اليد والعين (التآزر البصري الحركي)، وهي مهارة كأي مهارة نفس حركية راقية أخرى تتطور وتتحسن بالممارسة سواء كانت كتابة بالتعلم أو بالحاسوب (مبيضين، 2003).

**الكتابة:** هي النموذج المختصر المنطقي الذي يحتوي على معلومة في أقل مساحة، الذي يتكون من أجزاء كلمة أو جملة _ الفئة التي تنتمي إليها الكلمة أو الجملة _ السمة المتباينة التي تميز كل كلمة عن الأخرى التي تنتمي لنفس الفئة وتهيئ للطفل الفرص للتدريب على عملية الكتابة لإكسابه مفاهيم عقلية عن طبيعة الأشياء وخصائصها ووظائفها وعلاقتها بالأشياء الأخرى، وتنمي إحساسه بالجمال، وتوفر له الفرصة لتنمية مواهبه وميوله(الناشف،1999).

ولا تقل الكتابة أهمية عن القراءة فهي وسيلة الطالب لإطلاع الآخرين على أفكاره والوقوف على أفكارهم، وعن طريقها يسجل الإنسان ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين بما تحمله من أسلوب مبتكر في

الفكرة وفي اللفظ وفي التركيب وفي العمق وفي قوة الإيحاء، ويشكل تعلّم الكتابة عنصراً أساسياً في العملية التربوية لآن تعليمها يركز على قدرة الأطفال على الكتابة الصحيحة وإجادة الخط وإتقانه بالتدريب على استخدام الكتابة برموز اللغة المعروفة والمفهومة والمألوفة وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار بوضوح ودقة، وتعتمد عملية الكتابة على استعداد الطالب ونضجه العقلي والعصبي والجسمي(العساف وأبو لطيفة، 2009)، ومن الآيات الدالة على أهمية الكتابة في القرآن الكريم قوله تعالى (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) القلم: 1

وقوله تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ) البقرة: 282

**ويحدد (مبيضين، 2003) المتطلبات الأساسية التي يجب أن تسبق تعليم الأطفال الكتابة بالآتي:**

1. تنمية العضلات الصغيرة والدقيقة.
2. تنمية التآزر البصري الحركي.
3. تنمية الدافعية.
4. إثارة الدافعية وتشمل:

- التشجيع المستمر.
- التعزيز المادي والمعنوي.
- تنوع النشاط.
- تقديم المثيرات المشوقة.
- التدرج من السهل إلى الصعب.

**المحور السادس: تصميم البرامج التعليمية ـ التدريبية القائمة على الكفايات التعليمية ونظرية الاهتمامات**

تحتل برامج إعداد المعلمين وتدريبهم مكانة مرموقة في كثير من الدراسات التربوية والتخطيط للنظم التربوية، وقد جاء الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتطوير قدراتهم باعتبارهم أحد أهم مدخلات النظام التربوي الذين ينبغي عليهم تأدية مهنتهم التعليمية بهدف تمكينهم من مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وقيامهم بالمهام والأدوار التربوية الموكلة إليهم على الوجه الأكمل؛ إذ يتوقف البرنامج التدريبي على نوعية المعلمين ونوعية النظام التعليمي ودرجة كفاءتهم، وقدرة المؤسسات التربوية في تطوير كفايات ومهارات الطلبة وطاقاتهم وفق متطلبات البناء والتطوير الاجتماعي (العبري، 2002).

يُعد البرنامج التعليمي ـ التدريبي الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية التي تضم في ثناياها الأهداف والمعارف والأنشطة والمواد والأساليب والموضوعات والخبرات التدريبية المخططة والمنظمة، بهدف إحداث تغيرات في سلوك المتدربين من الجوانب الإدارية والفنية من ناحية أخرى، وتنمية وصقل مهاراتهم، ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم، وبذلك تُعد البرامج التعليمية ـ التدريبية وسيلة لتطوير أداء المعلمين ومعالجة جوانب القصور ووسيلة فاعلة في معالجة تدني مستوى الأداء في الجوانب المهنية والشخصية.

كما يُعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركيزة مهمة في مجال التطوير التربوي؛ لما له من نتائج ملموسة على عملية التعليم والتعلم، حيث يتم إعداد برامج تدريبية لتساهم في رفع كفايات المعلمين وفق منهج محدد، ويعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه " الجهود والخطوات المتسلسلة المنظمة والمترابطة، والمخطط لها لتزويد

المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم من أجل رفع كفاءة أدائهم للوصول إلى المستوى المرغوب فيه (الطعاني، 2002) ويعد التدريب من الوسائل المعينة على تحسين الأداء التعليمي، حيث تصمم البرامج التدريبية بهدف تنمية المعلم مهنيًا وتربويًا وفق أسس علمية، حتى ينعكس في أدائه التعليمي.حيث تؤكد بعض الدراسات (بوقس، 2002) على أن هذه البرامج تساعد على رفع كفاءات المعلم التعليمية، وإحساسه بالثقة بالنفس، والعمل على تأصيل الجانب العلمي والتربوي في مجال تخصصه، وتطوير أدائه التعليمي حتى يكون له تأثير إيجابي في سلوك المتعلمين.

وقبل أن ندخل في كيفية إعداد البرامج التعليمية يجب أن نعرف شيئا عن التصميم كمفهوم جديد لعب دوراً رئيساً في العملية التعليمية في العصر الحالي، وهو علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة العلمية المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها بطريقة مخططة ومنظمة لمواجهة الإمكانات المتعددة للمتعلم والتفاعلات بين المحتوى والوسائل والمعلم والمتعلم والسياقات التعليمية المتعددة لفترة من الوقت، بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم، لإكسابه خبرات محدودة وأحداث وتغيرات في سلوكه أو أدائه لتحقيق الأهداف المقصودة من عملية التعلّم والتعليم.

ويرى الكاتب أنه لكي تنجح هذه البرامج التعليمية التدريبية يجب أن تُعد وتصمم وفق مفهوم نظريات التعلّم وتطبيقاتها، وأن تركز على المطالب الفعلية للمعلمة، حتى تتمكن من القيام بدورها، فمعلمة رياض الأطفال لها مطالب فعلية تتعلق بالجوانب التخصصية، والتربوية، والثقافية لابد من مراعاتها قبل الخدمة أو في أثنائها بل إن معيار الفاعلية والنجاح لبرامج تدريب المعلمات يحدده

مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى إحداث تنمية ذاتية وإنسانية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربات تتمثل في المعرفة والمهارات مع تنمية السلوك والاتجاهات نحو حب العمل والإخلاص فيه بما يعود بالنفع على الفرد والوظيفة والمؤسسة والمجتمع، بغية مواكبة التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر.

ـ **أنواع تصميم البرامج التعليمية:** (إبراهيم، 2000؛ القريشي، 2009)

1. **التصميم المصغر:** مثل تصميم الدروس.
2. **التصميم الشامل:** مثل تصميم المقررات والمناهج وبرامج التدريب.
3. **تصميم الوحدات التعليمية:** مثل تصميم الحقائب التدريسية.

أما الصمادي (2005) فقد حدد مواصفات البرنامج التعليمي ـ التدريبي على النحو الآتي:

1. وضوح البرامج وصياغتها السلوكية.
2. أن تكون برامج تدريب المعلمين مستمرة ومواكبة للتطور.
3. أن تكون أساليب برامج تدريس المعلمين متنوعة ومتجددة.
4. أن تحاكي البرامج الواقع وتعالج المشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين.
5. أن تساير البرامج تطور المناهج وقدرات المعلمين.
6. أن تشبع البرامج حاجات المعلمين في ظل الأدوات التي يضطلع بها.
7. توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة في البرامج التعليمية التدريبية من خلال المختبرات اللغوية (العربية والانجليزية وغيرها) ومميزات التعليم المصغر والبرمجيات والحاسوب والانترنت.

ويذكر (الطعاني، 2002؛ الليمونن 2008) مجموعة من الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية التدريبية وهي:

1- أن يؤسس التدريب وفق إطار علمي يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية.

2- أن يلبي التدريب حاجات تعليمية تدريبية حقيقية.

3- أن تصمم البرامج التدريبية وفق أسس علمية تستند إلى نظريات واتجاهات حديثة.

4- أن تكون أهداف البرنامج محددة واضحة وواقعية.

5- توفر المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب

6- أن تتصف عملية التدريب بالاستمرارية.

7- أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات التربوية.

- **أهمية نماذج تصميم التدريس الفعّال:** تبرز أهمية استخدام النماذج في تطوير التدريس ورفع فاعلية الأداء إلى الإسهامات الآتية:

1. تسهم نماذج التدريس في تطوير المناهج الدراسية باعتبارها أدلة عمل استرشادية.
2. تساعد المعلم في وضع الخطط وتصميم الدروس وانتقاء الاستراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة في الفصول في ظل رؤية متكاملة.
3. تساعد المعلم على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأهدافها التدريسية.
4. تساعد المعلمة على تصميم خبرات تعلم فعالة.
5. تساعد الطلبة على التعلّم الجيد.
6. تساعد الطلبة على تعلّم المعلومات والأفكار والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والإبداعية وفق إطار متكامل.
7. تساعد الطلبة على فهم أنفسهم وبيئتهم في إطار تشكله بنية النموذج، ويحدده الهدف من تصميمه (عمران، 2004).

- **أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:** أن أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في عد التدريب أحد المكونات الجوهرية لنشر المستحدثات

والتجديدات، وتقويم الأهمية التربوية للمعارف العلمية والتجارب التربوية في مجال التدريس، ولذا فإنَّ برامج التدريب هي خير وسيلة تساعد المعلم على تحمل مسؤولياته والوصول إلى أقصى درجة من الكفاية في أداء وتهذيب برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى: (سرايا، 2005)

- تطوير أداء المعلمين وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التربوية النظرية والتطبيقية وفق متطلبات الظروف المتغيرة في مجال عملهم، ومساعدتهم على إتقان مهارات تتطلبها المواقف التعليمية.
- معالجة أوجه القصور في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.
- زيادة كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم التعليمي ذي العلاقة بمحتوى ومضمون المهنة.
- تمكين المعلمين من تطوير معايير تساعدهم في تحديد طرق تدريسهم وفق أسس علمية.

**الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين**

إنَّ أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في عد التدريب أحد المكونات الجوهرية لنشر المستحدثات والتجديدات، وتقديم الأهمية التربوية للمعارف العلمية والتجارب التربوية في مجال التدريس ولذا فإنّ برامج التدريب هي خير وسيلة تساعد المعلم على تحمل مسؤولياته والوصول إلى أقصى درجة من الكفاية في أداء عمله، وقد ظهر العديد من الأساليب والاتجاهات في مجال تدريب المعلمين نتيجة للتقدم المعرفي والعلمي في جميع المجالات، ومن أهم هذه الاتجاهات:

**أولاً: تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات**: يمكن تعريفها بأنها" البرامج التي تحدد أهدافًا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بمسؤولية بلوغ هذه المستويات، على أن يتحمل القائمون بالتدريب مسؤولية التأكد من تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها، ويقصد **بالكفاية:** بأنها جميع المعلومات والخبرات والقدرات والمهارات التي تتشكل وتنعكس على سلوك المعلم تحت التدريب التي تظهر في شكل أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يؤديه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي وترتبط هذه البرامج بما يسمى حركة إعداد المعلم على أساس الكفاية التي نشأت نتيجة لعدة عوامل؛ لعل من أهمها تحويل نتائج البحوث النظرية والأسس العلمية إلى كفاءة تعليمية، يظهر أثرها في أداء المتعلم التدريسي؛ أي ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات ومهارات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي و التدريبي، وأهم ما يميز برامج هذا الاتجاه أنها تسير وفق خطة منهجية في عملية تحديد الكفايات وبناء عليها يتم تصميم البرامج التعليمية ـ التدريبية، وتركيزها على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس، التي من أهمها التعلم من أجل الإتقان والتعلم الذاتي، وإن المعيار الصحيح في نمو المعلم يكمن في ظهور الكفايات المطلوبة بسلوكه، وليس بالوقت المخصص لها، كما تساهم في تنمية قدرات وكفاءات خاصة لدى المعلم المتدرب في مجال تكنولوجيا التعليم، وانعكاس ذلك وظيفياً على أدائه (قنديل، 1993؛ إبراهيم، 2000).

**ثانياً: تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم**: يقوم هذا الاتجاه على فكرة أساسية تتمثل في أن النشاط الصفي يتضمن أنواعاً متعددة من المهارات التعليمية، تتعلق بمهارة إعدادهم للأهداف والمحتوى والطرق وأساليب

التقويم ومطالب المادة وإدارة الصف، لذا لابد من القيام بعملية تحليل لتلك المهارات ووضع معايير لكل مهارة بهدف أن يعيها المعلم من خلال تدريبه بطريقة عملية على تلك المهارات التعليمية بصورة منظمة وتدريجية؛ ليكون أقدر على الأداء والإنتاج والعطاء بكفاءة عالية تساعده على ممارسة مهنته بنجاح، وتتميز برامج التدريب التي تتبنى هذا الاتجاه بما يلي: (الأحمد، 2005؛ المري، 2007)

1. حصر المهارات التعليمية التي سيتم التدريب عليها.
2. يكون التدريب على المهارات التعليمية بطريقة متدرجة ومنظمة.
3. تقديم معرفة نظرية للمتدرب تتصل بكل مهارة قبل التدرب عليها.
4. عرض نموذج لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.
5. اعتماد مبدأ التقويم وتكرار التطبيق لتحقيق الحد الأدنى من الأداء لكل مهارة.
6. القيام بعملية التغذية الراجعة الفورية، حيث يستعين المتدرب بإطار مرجعي لتقويم أدائه بعد تنفيذ كل مهارة، كما يستعين بآراء الزملاء والمدربين.
7. التركيب التدريجي بين المهارات المكتسبة والمرتبطة بنوع من الأنشطة التعليمية.
8. يتقدم كل متدرب في البرنامج التدريبي وفق إمكاناته وقدراته واستعداداته ودوافعه ورغباته واهتماماته.

**ثالثاً: اتجاه تدريب المعلمين أثناء الخدمة:** يُعد نمطاً من التعليم بحيث يتم التخطيط له وفقاً لمنهج علمي حتى يمكن قياس فعاليته، إذ يقوم هذا الاتجاه على نقل التدريب إلى داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الصف المدرسي، وإحداث التنمية الشاملة التي

تشهدها المجتمعات، وتنمية الكفاءات والخبرات اللازمة للأفراد. ويتميز هذا الاتجاه بما يلي: (Margaret,1988)

1- المدرسة تعمل على تخطيط التدريب وإدارة الأنشطة المهنية وفقًا للحاجات التدريبية للمعلمين.

2- تمارس الأنشطة التدريبية داخل المدارس ويمارسها المعلمون في أجواء العمل.

3- تخطط أنشطة النمو المهني بانتظام واستمرارية وتعتمد على خبرات من داخل المدرسة.

4- وجود تكامل بين النظرية والممارسة.

5- يستهدف التدريب كافة العاملين في المدرسة مما يساهم في تحسين الأداء التعليمي والتربوي للمجتمع المدرسي.

**ـ مراحل نماذج تصميم التعليم أو التدريب**

1- **مرحلة التحليل الشامل:** تهدف هذه المرحلة إلى تحديد المشكلة من خلال الحاجات اللازمة للعملية التعليمية والتدريبية على حد سواء من خلال تحليل احتياجات النظام مثل تحليل العمل والمهام والكفايات وأهداف الطلبة، واحتياجات المجتمع، والمكان والوقت والمواد والميزانية، وقدرات الطلبة.

2- **مرحلة التصميم:** تتضمن مرحلة التصميم تحديد المشكلة سواء التدريبية أو النظرية كانت ولها علاقة بالعمل أو التربية والتعليم، ومن ثمّ تحديد الأهداف، والاستراتيجيات، والأساليب التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف من خلال:

أ- صياغة أهداف المادة أو البرنامج التعليمي بطريقة محكية المرجع.

ب- تحضير وكتابة أسئلة الاختبارات المتعلقة بالامتحانات.

ج- وضع الهيكل العام للموضوعات والمادة التعليمية من حيث التسلسل المنطقي لها.

د- تخطيط طريقة التقويم للمادة أو البرنامج التعليمي.

3- **مرحلة التطوير:** تتضمن هذه المرحلة الخطط للمصادر المتوافرة، وإعداد المواد التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية لعرض المادة من قبل المدرس أو المدرب، وتنظيم النشاطات المختلفة، كما تشمل وثائق تقييم النشاطات والوسائل التعليمية والتدريب والتكاليف.

4- **مرحلة التنفيذ أو التطبيق:** وتشير إلى التنفيذ الفعلي للبرنامج وتوزيع المواد والأدوات التعليمية المعدة سابقاً لبدء التدريس والسير بجميع النشاطات بكل جودة وبطريقة نظامية.

5- **مرحلة التقويم:** وتتضمن هذه المرحلة التقويم التكويني للمواد التعليمية، ولكفاية التنظيم للبرنامج المقرر، وكذلك تقويم مدى فائدة مثل هذا البرنامج للمجتمع والفئة المستهدفة، ومن ثمّ إجراء التقويم النهائي أو الختامي لمعرفة مدى تحقيق الأهداف وتشخيص التعلّم (العدوان والحوامده، 2011).

## مراجع الوحدة السادسة:

### أ- المراجع باللغة العربية


ــ إبـراهيم محمـد، عواطـف. (2000). **الطـرق الخاصـة بتربيـة الطالـب وتعليمـه في الروضـة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

ـ أبو حرب، يحي (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلـمات مرحلـة مـا قبـل المدرسـة في ضـوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشريـن، **مـؤتمر الأطفـال والشـباب في مـدن الشرق الأوسـط وشمال أفريقيا**، دبي، الإمارات العربية المتحدة. 52- 83

ـ أبو رمـان، عصري عـلي.(2004). **بنـاء برنـامج لتـدريب المعلمـين عـلى اسـتراتيجيات تـدريس مكونات المعرفة الرياضية وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم.** أطروحة دكتوراه فلسفة في التربية (تدريس الرياضيات) كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد: العراق.

ــ أبـو زينـة، فريـد كامـل.(1992). **أساسـيات القيـاس والتقـويم في التربيـة**. الكويـت، مكتبـة الفلاح.

ـ أبو نمرة " محمد خميس ".(2003). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربيـة الرياضـية. **مجلـة جامعـة النجـاح للأبحـاث، (العلـوم الإنسانية)** 17(2)، 502- 538

ـ ابن منظور.(1994). **لسان العرب**. ط3، دار صادر.

ـ أمين، قادر.(2005). تقويم درس طرائق التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التربيـة الرياضـية لمعهد المعلمين المركزي في السلمانية. **مجلة التربية الرياضية**، 14(1)، 119- 135

ـ الأحمد، خالد طه.(2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. العين: دار الكتاب.

ـ آدم, مبارك.(2002). التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود. **مجلة البحوث التربوية**- جامعة قطر- 11(21)، 99- 127

ـ الأكرف، مباركة.(1990). **تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء الكفايات**. أطروحة دكتوراه، جمهورية مصر العربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

ـ البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب.(1995). الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقاتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية_ جامعة الملك سعود بالرياض. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 7، 201- 248.

ـ البجة، عبد الفتاح.(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ـ البنعلي، غدنانة ومراد، سمير.(2003). الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي. **مجلة العلوم التربوية**، قطر،(3)، 131- 187.

ـ البيلاوي، حسن حسين وحسين سلامه عبد العظيم.(2007). **إدارة المعرفة في التعليم**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ـ بدوان، فاطمة.(1992). **واقع مكتبات الأطفال في الضفة الغربية: دراسة ميدانية من أوراق ندوة المكتبات في بلاد الشام**. دمشق.

ـ بدير، كريمان.(2004). **الرعاية المتكاملة للأطفال**. القاهرة: عالم الكتاب.

ـ بدير، كريمان وصادق، إميلي.(2003). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

ـ بوقس، نجاة عبد الله. (2002). **نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية**.الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

ـ بهادر,سعدية محمد.(2008). **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**. ط1.دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان: الأردن

ـ جابر، عبد الحميد جابر: (1999). **استراتجيات التدريس والتعلم**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ جابر، عبد الحميد جابر: (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ جابر، عبد الحميد جابر: (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـــ جاد، منى.(2010). **مناهج رياض الأطفال**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ـ جارالله، عادل.(2009). **تقويم منهج رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية في ضوء الآداب الإسلامية**. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء: اليمن.

ـ حسن، سليم وبركات هيفاء، الأيوبي مي.(2011). **المنهج - دليل المعلم**. المستوى الثاني، عمان: الرواد للنشر والتوزيع.

ـ حمادين، فخري زيد.(2005). قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم. **المجلة التربوية**، 9(74)، 151-194

ـ الحيلة، محمد.(2002). **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ـ الخالدي، مريم ارشيد.(2008). **مدخل إلى رياض الأطفال**،ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ـ الخطيب، رناد.(1988). **رياض الأطفال واقع ومنهاج**، عمان: مؤسسة الريادة للطباعة والنشر.

ـ الخليل، محمد سليمان.(1999). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها في محافظة إربد**، أطروحة ماجستير، المملكة الأردنية الهاشمية، إربد، جامعة اليرموك.

ـ الخميس، نداء.(2004). تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للمناهج الموحدة في دولة الكويت. **مركز البحوث التربوية**، قطر 13(26).

ـ الدخيل، عواد بن دخيل عواد. (2006). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، أطروحة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك سعود.

ـ راشد، حنان.(2010). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات وأثره في أدائهن التدريسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد 6(144)، 341- 405

ـ ربيع، هادي.(2009). **معلم القرن الحادي والعشرين**. عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ـ الزغول، عماد.(2005). **الإحصاء التربوي**. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ـ زايد، نبيل.(1990). **النمو الشخصي والمهني للمعلم**. القاهرة: دار المعارف.

ــ زكي، زينب رفعت.(2005). **برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على علاج المشكلات التي تعوق الاستعداد القرائي لدى أطفال الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، القاهرة: جامعة أسيوط.

ـ زيتون، كمال.(1998). **التدريس: نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

ـ زيتون، حسن حسين.(1991). **مهنة المعلم وأدوار المعلم:** المنظور التربوي، بدون ناشر.

ـ العبري، ناصر محمد.(2002). **برنامج مقترح لتطوير أداء معلم العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة**. أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ـ العلوني عزيزة، والسهلي مريم، والمطيري مهرة فارس، والميمني ندى محمد. (2011). فاعلية برنامج تعليمي الكتروني في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. " دراسة تجريبية ميدانية لأطفال ما قبل المدرسة"، **المؤتمر العلمي الثاني لطلاب وطالبات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية الذي عُقد في الفترة من 23-2011/4/26، المدينة المنورة**، جامعة طيبة، كلية علوم الأسرة ـ دراسات طفولة.

ـ العيسوي، جمال ومحمد موسى وعبد الغفار الشيراوي.(2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي**. العين: دار الكتاب الجامعي.

ـ سرايا، عادل السيد.(2005). تصميم برنامج تدريبي في مجال توظيف التقنية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، **مجلة القراءة والمعرفة**، 3(100) 155- 201

ـ سلامة، عبد البديع محمد السيد (2005). **برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوى لدى رياض الأطفال.** أطروحة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، قسم المناهج وطرق التدريس: جامعة المنصورة.

ـ سليمان، نايف والشناوي، محمد والحموز، محمد والبكري، أمل.(2003). **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة.** ط2، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ــ شديفات، يحيى وإرشيد، عبير.(2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقية المفرق. **مجلة المنارة**، 15(3)، 66-90

ـ صاصيلا، رانيا.(2002). **فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرات علمية.** أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

ـ الصغيّر، علي. (2002). إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة**، جامعة الإسكندرية، كلية التربية الرياضية، 5(22)، 1 - 22

ـ الصمادي.(2007). **فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية ـ جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ـ طعيمه، رشدي ومناع، محمد.(2001). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ الطحان، طاهرة.(2003). **مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة.** عمان: دار الفكر.

ـ الطعـاني، حسـن أحمـد.(2002). **التـدريب مفهومـه وفعالياتـه، بنـاء الـبرامج التدريبيـة وتقويمها**.عمان: دار الشروق.

ـ عايش أحمد، عشا انتصار.(2010). الحاجات التدريبية لطلبة كلية العلوم التربويـة في مهـارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس من وجهة نظرهم، ومـن وجهـة نظـر المعلـم المتعـاون. **مؤتـة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 25(3)، 210-232

ـ عايش، حسني.(1992). فلسفتي في إعداد المعلم الجيـد وتكوينـه. **المجلـة الثقافيـة**، الجامعـة الأردنية، عمان: الأردن. 52-61.

ـ عـدس، محمـد.(2000). **المعلـم الفاعـل والتـدريس الفعّـال**. ط1، عـمان: دار الفكـر للـنشر والتوزيع.

ـ العـدوان, زيـد سـليمان و الحوامـدة, محمـد فـؤاد.(2011). **تصـميم التـدريس بـين النظريـة والتطبيق**.ط1, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعه.

ـ العساف، جمال عبد الفتاح وأبو لطيفة، رائد فخري.(2009). **تنمية مهارات اللغة لـدى طفـل الروضة**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ـ عطية، محمد.(1996). **طرق تعلّم الأطفال القراءة والكتابة**. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ـ عفانة، عزو وحمدان، محمد (2005) مستوى الأداء الصـفي لمعلمـي المرحلـة الإعداديـة بغـزة وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة دراسـة المنـاهج وطـرق التـدريس**، جامعـة عـين شـمس، كليـة التربية، العدد 104، يوليو.

ـ عمران، تغريد.(2004). **نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي**. القاهرة: دار القاهرة للنشر والتوزيع.

ـ عويس، رزان ومرتضى، سلوى.(2011). فاعلية طريقة حل المشكلات في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير دراسة شبه تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** كلية التربية – جامعة دمشق، 9(1)، 107- 136

ـ الغانم، عبد العزيز.(1990). أخلاقيات مهنة التعليم معايير لضبط سلوكيات المعلمين. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،** 16(62)، 87- 127.

ـ فرج، عبد اللطيف حسين.(2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين.** ط1، عمان: الأردن.

ـ القريشي.(2009). **عرض لبعض النماذج في تطوير برامج التعليم والتدريب.** المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية ـ قسم تكنولوجيا المعلومات.

ـ قطامي يوسف، وجابر ماجد، وقطامي، نايفة.(2003). **أساسيات تصميم التدريس.** ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ــ قنديل، يسين عبد الرحمن.(2000). **التدريس وإعداد المعلم.** ط1، الرياض: دار النشر الدولي.

ـ الكاتب، وآخرون.(2009). **تقييم التدريس المؤثر وفق نظرية الاهتمامات لمطبقات درس التربية الرياضية.** كلية التربية الرياضية للبنات، العراق: جامعة بغداد.

ــ الكرش، محمد (1990). بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "إعداد المعلم التراكمات

والتحديات، بالإسكندرية"، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، 3، 1127- 1138

ـ الكساسبة، محمد يوسف.(2003). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء أنموذج تدريبي لتطويره.** أطروحة دكتوراه، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، جامعة عمان العربية، الدراسات العليا.

ـ كنعان، أحمد علي.(2011). تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية – سوريا: جامعة دمشق،9(1)، 164-203

ـ الليمون، نواف عطية.(2008). تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المتدربين من مديري منطقة أبو ظبي التعليمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 3(137)، 567 - 603

ـ مبيضين، سلوى.(2003). **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ محمد أمين، هبه.(2003). **أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

ـ محمد وفهمي وعبد الصبور.(2005). **فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**. كلية البنات، القاهرة: جامعة عين شمس.

ـ مدكور، علي أحمد.(2000). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ـ مدكور علي وطعيمة رشدي وهريدي إيمان.(2010). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ مرتضى، سلوى (2001). المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة. **مجلة الطفولة العربية**، المجلد (2)، العدد (8).

ـ مرتضى سلوى.(2006). فاعلية برنامج مقترح لإكساب الأطفال بعض المهارات العلمية (دراسة شبه تجريبية لدى عينة من أطفال الرياض في مدينة دمشق). **مجلة جامعة دمشق**, 22(2)، 129 - 101

ـ مقداد، زياد.(2009). إدراكات معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعال من وجهة مشرفيهم. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية الرياضية" نحو بناء إستراتيجية تكاملية للنهوض بالرياضة الفلسطينية"** جامعة النجاح.

ـ المري، عبد الله علي مسعود آل عتيق.(2007). **الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية في دولة قطر واقتراح برنامج لتطويرها**. أطروحة دكتوراه فلسفة في المناهج والتدريس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

ـ المنوفي، حسن عايل.(1416هـ). **المدخل إلى التدريس الفعّال**. الرياض: الدار الصوتية للنشر والتوزيع.

ـ موكلي، حسن.(2002). **بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة في المرحلة المتوسطة** . رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود : الرياض.

ـ الناشف، هدى.(1999). **إعداد الطالب العربي للقراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ النداف، عبد السلام وابو زمع ,علي.(2003). دراسة تحليليه لأهم عناصر التدريس الفعال للمواد العملية في التربية الرياضية، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات**, 18(1)، 281 - 307

ـ نصر، حمدان علي.(2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود**، 16(1)، 189-233

ـ نصر، حمدان و العبادي، حامد.(2005). أثر إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 1(1)، 51-65

ـ النهار، تيسير وآخرون.(1991). دراسة تقويمية لبرامج تأهيل المعلمين في كلية تأهيل المعلمين. عمّان: **المركز الوطني للبحوث والتطوير التربوي**.

ـ وزارة التربية والتعليم.(2006). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال، **الخطة الوطنية للطفولة المبكرة**، عمان: وزارة التربية والتعليم.

ـ الهاشم، ناجي هاشم.(2003). مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مملكة البحرين، كلية التربية، 4(1)، 254 - 280

ـ الهاشمي، عبد الرحمن والغزاوي، فائزة.(2005). **تنمية مهارة الاستماع من تطور واقعي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

ـ الهولي، عبير وجوهر، سلوى. (2006). **الأركان التعليمية في رياض الأطفال. بناء وتكوين شخصية الطالب**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

ـ الهولي، عبير وجوهر، سلوى والقلاف، نبيـل.(2008). الكفايـات الشخصـية والأدائيـة لمعلـمات رياض الأطفال في ضوء الأسـلوب المطـور. **مجلـة أطروحـة الخلـيج**، العـدد العـربي (105)، كليـة التربية الأساسية – الكويت.

ـ ياسين، نوال حامد.(2001). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسـة. **مجلـة جامعة** أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15(1)، 115- 144

### ب- المراجع الأجنبية

- Abrams, K.S.(1989). **Communication at Work listening, Speaking, Writing and Reading**. U.S.A; Prentice Hill.

- Andrewes, T. Barnes, T. (1990). Assessing of Teaching. In. R. Houston. **Handbook of Research on Teaching in Physical Education**, 569 – 598. NewYork: Macmillan.

- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching.** 3rd Ed., 328 -375. NewYork: Macmillan.

- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. **Handbook of Research on Teaching.** 3rd Ed, 392 – 431, NewYork: Champaign, Macmillan.

- Englemann, Siegfried, et al.(1969). Distar Language I, an Instructional System. Chicago: **Seince Reasarch Associates.**

- Fourez, G.(2002). **Reflexion Epist emologique Face Aux Savoirs et Aux Competences Disciplinaires ou Transver Sales. Enjeux de la Controvers: Savoirs Competences ou Savoirs.** In Actes du 2, Congres des Chercheurs in Education, 12-13. Bruxeelles.

- Fuller, F. (1996). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. **Research Journal of In Service Education**.Vol 6 (2), 207 – 226.

- Georgios,Spiridon.(2009). Effective Special Teacher Characteristics: Perception of Preschool Special Education in Greece. **European Journal of Special Needes Education**, Vol 24(1), 91-101.

- Good, Earter, V. (1973). **Dictionary of Education.** 3rd ed, Megraw -Hill, NewYork.

- Graham, G. (1992). **Teaching Children Physical Education Becoming a Master Teacher**. Champaign, H.K.P.

- Griffey, D. Housner, L. (1991). Differences Between Experienced and Inexperienced Teacher Planning, Decision. Action, Student Engagement and Instruction Climate. **Research Quarterly**. V0l 62 (2), 196 – 204.

- Harris, A. (1998). Effective Teaching A review of the Literature. **School Leadership and Management**, Vol 18 (2), 169 – 183.

- Hunter, M. (1986). **Mastery Teaching El Segundo**. TIP publications.

- Margaret, B. (1988). **Staff Training: Alibra Zians Handbook**. London, New cassel: AAl publishing.

- Owens, K.B.(2002). Child and Adolescent Development an Integrated Approach. Australia: Wadsworth Publishing Company, Thomson learning performance in primary school. **Topics in Early Childhood Special Education**, Vol 10, No (2) Pp 48 – 66.

- Kim, J. (2000). Teacher Perception of Competencies Needed for Working in Inclusive Early Childhood Education Programs. **Dai**- **a** 61/02, P 566.

- Kemp, J.(1985). **The Instructional Design**. Newyork. Harper and Row, Pubisher Company.

- Ray, R. & Bandas,S.(1996). Teacher Beliefs and Children,s Concepts about Reading, Are They Related? **Reading Research and Instruction**, Vol. 35, pp 323-342.

- Rink, J. S. Silverman, and C. Ennis.(1996). Effective Instruction in Physical Education. **Student Learning in Physical Education**. Pp. 171 – 197, Champaign, H.K.P.

- Siedentop.(1986). **Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades**: 6 – 12, Ohio. Mayfield Comp pubisher.

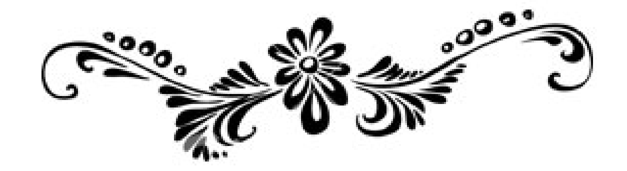
- Silverman, S.(1991). Research on Teaching IN Physical Education. **Research Quarterly of Exercise and Sport**, Vol 62 (2), 352 – 365.

- Vickers, J,. (1990). **Instructional Design For Teaching Physical Education**. Champaign, H.K.P.

- Walberg, H,. (1990). Productive Teaching and Instruction: Assessing Knowledge Base. **Phi Delta Cappan**, Fe, PP 470 – 478.

# الوحدة السابعة

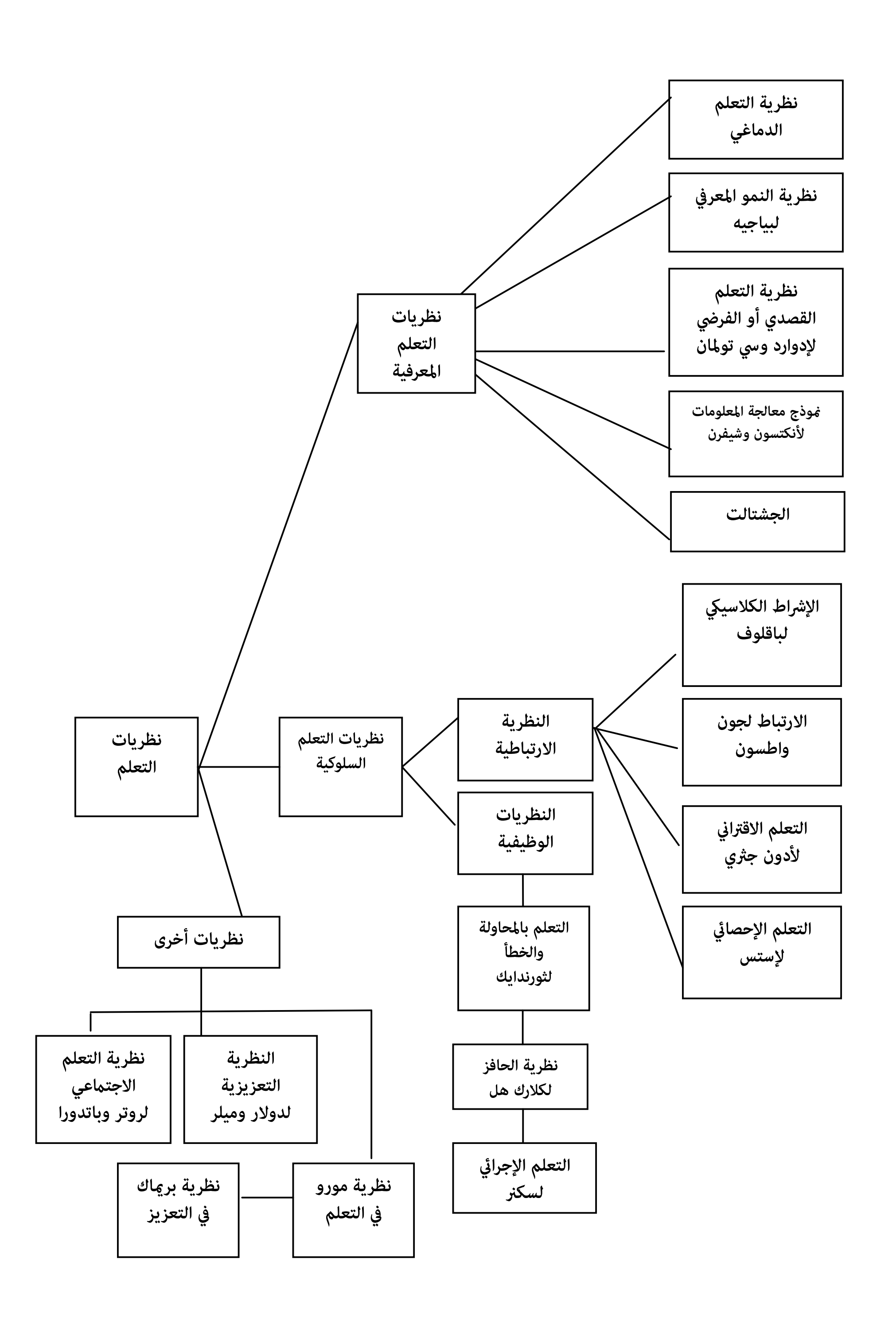
# نظريات التعلّم



# نظريات التعلم

**المقدمة:** يرى أصحاب النظرية السلوكية أمثال بافلوف وثورندايك وواطسن وهل وجوثري وغيرهم. بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب المعارف والحقائق والمفاهيم الجديدة أو في إطفاء السلوك أو إعادته أو تشكيله، ولذا فان أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وان سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسّيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد.

وتتميز المدرسة السلوكية بمجموعة خصائص شكلت المرتكزات التي انطلقت منها والتي تتمثل: أولاً: بمبدأ التجريبية التي تخضع للتحليل الموضوعي القائم على التجريب، وتركز التجريبية على المعرفة الحسية التي تأتي من خلال الحواس، والمعرفة الاختزالية التي تتمثل بالأفكار المركبة والمعقدة التي يمكن أن تختزل إلى أفكار بسيطة وسهلة، والإرتباطية التي تتمثل بالأفكار والحقائق التي تتجمع معاً وفق مبدأ الإقتران، وأخيراً الآلية أو الميكانيكية التي تعتبر العقل الإنساني كالآلة يتشكل من عناصر بسيطة غير مُعقدة تترابط معاً وفق مبدأ ميكانيكي، وثانياً: مبدأ الحتمية الذي يشير إلى وقوع الكائن الحي تحت رحمة المثيرات البيئية التي يجب أن يتفاعل معها ويستجيب لها بطريقة ما أو يتخذ إجراءات معينة حيالها، أي أن هناك أسباباً حقيقية تقف وراء الظواهر التي تحدث.


نظرية التعلم الدماغي
نظرية النمو المعرفي لبياجيه
نظرية التعلم القصدي أو الفرضي لإدوارد وسي تولمان
نموذج معالجة المعلومات لأنكتسون وشيفرن
الجشتالت
نظريات التعلم المعرفية
الإشراط الكلاسيكي لباقلوف
الارتباط لجون واطسون
التعلم الاقتراني لأدون جثري
التعلم الإحصائي لإستس
النظرية الارتباطية
النظريات الوظيفية
نظريات التعلم السلوكية
نظريات التعلم
التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك
نظرية الحافز لكلارك هل
التعلم الإجرائي لسكنر
نظريات أخرى
نظرية التعلم الاجتماعي لروتر وباتدورا
النظرية التعزيزية لدولار وميلر
نظرية مورو في التعلم
نظرية بريماك في التعزيز

# الفصل الأول

# النظرية السلوكية لـ "بُرهس فردريك سكنر"

تمثل النظرية السلوكية إحدى النظريات السلوكية التي تهتم بنواتج عملية التعلّم أو ما يسمى بالتغيرات التي تطرأ على السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس بالدرجة الأولى ولا تهتم بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل الفرد، التي عرّفت عملية التعلّم بأنها: تغيير في السلوك يأتي نتيجة تكرار الارتباطات بين المثيرات والاستجابات في البيئة التي يتعرض لها الفرد، بمعنى أن السلوك يتشكل بفعل العالم الخارجي، ويُعرّف السلوك أيضاً بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهرة أو غير ظاهرة كانت، فالسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما (الزغول، 2010؛ الخطيب، 2013).

إلا أن "بُرهس فردريك سكنر" أضاف تعديلا على هذا التعريف للتعلّم وسماه التعلم الإجرائي، وهو أن الإنسان يمكن أن يستجيب بصورة إرادية (أي أقرب ما يكون من السلوك الإرادي) دون أن تحكمه مثيرات قبلية، بل تنبعث هذه الاستجابة على نحو تلقائي أو اختياري، ويمكن ضبط هذه الاستجابة بما يترتب عليه من نتائج أي تعزيزات، وبذلك أدخل ما يسمى بالسلوك الإجرائي الذي يمثل موضوع الاهتمام أو الأهداف التعليمية، فمن خلاله يتعلم الكائن الحي أداء استجابة ما بفعل عاملين الأول هو المثير والثاني هو التعزيز الذي يترتب للمتعلم عن أدائه للاستجابة فالسلوك الإجرائي محكوم بنتائجه.

تصنف النظرية الإجرائية ضمن النظريات السلوكية الوظيفية التي تؤكد على أن السلوك هو نشاط موجه يقوم به الفرد في ظل إجراءات بيئية معينة لتحقيق هدف معين، وتولي هذه النظرية أهمية بالغة لدور المثيرات البيئية في

السلوك وتقلل من شأن العوامل الفطرية أو الوراثية في عملية التعلّم واكتساب السلوك، باعتبار معظم السلوك الإنساني مُكتسب كاستجابة للمثيرات المتعددة التي يتفاعل معها الفرد في حياته، ويؤكد "سكنر" المبدأ الرئيسي الذي تنطلق منه هذه النظرية وهو السلوك المحكوم بنواتجه.

ويرى سكنر أن التعلّم يُعدّ فعّالاً إذا تحققت فيه الشروط الآتية:

- أن تُقدّم المعلومات والحقائق والمفاهيم المراد تعليمها على شكل خطوات صغيرة.
- أن تُعطى للطالب تغذية راجعة سريعة تتعلق بنتيجة تعلّمه في الموقف.
- أن يُمارس الطالب عملية التعلّم بالسرعة التي تتناسب وطاقاته واستعداداته وإمكانياته.

يرى " بُرهس فردريك سكنر" أن اللعب عبارة عن سلوكيات تعلميه، يمكن أن يكتسبها الطالب بفضل ما يترتب على استجابته لنشاط اللعب، من تعزيزات تشعره بالرضا والسرور فيعمل على تكرار هذا السلوك الإجرائي، فيكتسبه كأهداف تعليمية تعلميه مرغوب فيها، ونظرا لأن اللعب خبرات تعلميه موجودة في البيئة الخارجية التي يعيش فيها الطالب، فإن نشاط اللعب يمثل أحد المعطيات أو المثيرات التعلمية في البيئة المرغوب فيها من الأطفال مما يجعلهم يستجيبون إليه بصورة تلقائية أو بصورة إرادية، فإذا أتبعت هذه الاستجابات التلقائية أو الإرادية بمعززات، فإن الطالب يشعر بالرضا والسرور، ويقبل على نشاط اللعب الذي تم تعزيزه عليه، وحيث أن سكنر يرى أن اللعب عبارة عن أنماط سلوكية علمية يمكن أن يكتسبها الطالب، يترتب على استجابته لنشاط اللعب الحصول على معززات تشعره بالرضا والسرور، فإن الطالب يكرر السلوك الإجرائي، ويكتسبه كأهداف تعليمية تعلميه مرغوب فيها، وهذا يؤكد

على أن اللعب يشكل الأداة أو الوسيلة التي تمكن الطالب من تحقيق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

وحيث أن اللعب نشاط تعليمي معقد، لذلك فإن تعليمه يحتاج إلى تنظيم في إطار من الخطوات المتسلسلة، لتسهيل عملية تعلمه، وأن يقدم إلى الأطفال خطوة بعد الأخرى، على أن يعزز الطالب استجاباته التعلمية بعد كل خطوة من أجل تنمية هذا السلوك التعلّمي الإجرائي، للوصول إلى الهدف النهائي المرغوب فيه، سيما وأن التعلم الإجرائي الذي يقوم على تعزيز الاستجابات التلقائية أو الإرادية يجعل التعلم حالة نشطة وفاعلة ويمكن المتعلم من اكتساب استجابات جديدة لتعديل سلوك جديد، وذا اعتبر اللعب نشاطا تعليميا ينطوي على أهداف مرغوبة، فيكون تعليمه للأطفال عن طريق أنواع عديدة من التعلم الإجرائي، وهذه الأنواع هي:

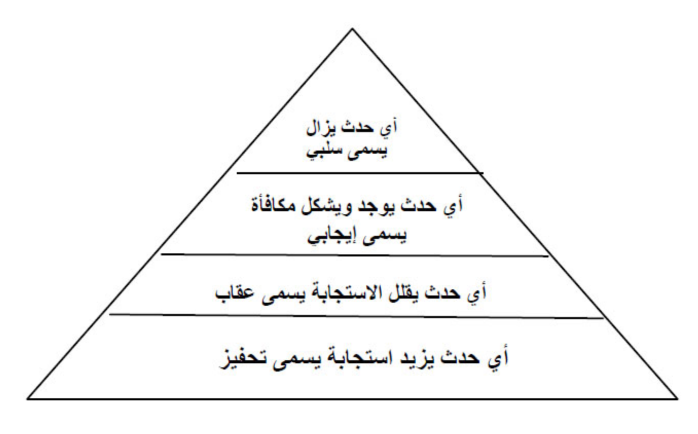
1- **مبدأ التعزيز:** تقوية السلوك من خلال إضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات منفرة، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة والتعزيز نوعان الأول التعزيز الإيجابي وهو التعزيز الذي يقدم استجابة معينة تتلو مثيراً مرغوباً فيه كجزء من تحقيق الهدف التعليمي الذي يسعى المتعلم إليه، والثاني التعزيز السلبي وهو التعزيز يقوم على إزالة أو إيقاف حالة مؤلمة أو إزالة مثير غير مرغوب فيه، وذلك تشجيعا للأطفال على أدائهم في نشاط تعليمي معين من اللعب.

2- **مبدأ العقاب**: إضعاف السلوك من خلال إضافة مثير منفر أو إزالة مثير إيجابي، والعقاب نوعان الأول العقاب السالب الذي يقدم في هذا التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات العقاب السالب من أجل إضعاف الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، وذلك باستعمال حرمان الطالب من مثير مرغوب

فيه بالنسبة له، مثل المشاركة في رحلة ترفيهية مقترحة، أو حرمانه من المشاركة في اللعب المولع به أو حرمانه من الاستمتاع بمشاهدة برنامج تلفازي يحبه، أو مرافقة الأقران في نشاط ما، والثاني العقاب الموجب يقدم في هذا التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات العقاب الموجب المباشر على سلوك غير مرغوب فيه، كحالة مؤلمة تجنبه تكرار السلوك غير المرغوب فيه مرة ثانية مثل استخدام التوبيخ، أو تكليفه بأعباء عسيرة، أو الإيذاء المعنوي، أو الضرب غير المبرح.

**الفرق بين إجراءات التعزيز والعقاب:**

- التعزيز الإيجابي (نوع السلوك) مرغوب فيه (الإجراء) تقديم مثير مرغوب فيه.
- التعزيز السلبي (نوع السلوك) مرغوب فيه (الإجراء) إزالة مثير غير مرغوب فيه.
- العقاب الإيجابي (نوع السلوك) غير مرغوب فيه (الإجراء) إضافة أو تقديم مثير غير مرغوب فيه.
- العقاب السلبي (نوع السلوك) غير مرغوب فيه (الإجراء) إزالة مثير مرغوب فيه.




**طريقة ملخصة للتعزيز والعقب**

3- **تشكيل السلوك:** إجراء يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بإحداث سلوك غير موجود حالياً أو يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً من خلال تقديم المكافآت التي تقدم على كل خطوة نحو السلوك المرغوب فيه، حتى تمكن الطالب من اكتساب الهدف بصورة تدريجية.

4- **جداول التعزيز الثابتة والمتغيرة:** يتم تقديم التعزيز وفقاً لفاصل زمني ثابتاً أو متغيراً بصرف النظر عن عدد الاستجابات وذلك على النحو الآتي في الشكل أدناه:

**جداول التعزيز**

| شكل التعزيز | الإجراء | محك التعزيز | مثال |
|---|---|---|---|
| **التعزيز المستمر** | تعزيز كل استجابة | ظهور الاستجابة | تعزيز الطالب في كل موقف يؤدي الواجبات البيتية بشكل صحيح |
| **التعزيز المتقطع** | التعزيز في مرات والتوقف في مرات أخرى (غير منتظم) | الفاصل الزمني وعدد الاستجابات<br>أوقات متقطعة | إعطاء الطالب تعزيزاً متقطعاً بين الحين والآخر. |
| **الفترة الثابتة** | تقديم التعزيز بعد فترة ثابتة ومحدد ومنتظمة | الفاصل الزمني الثابت | الراتب الشهري |
| **الفترة المتغيرة** | تقديم التعزيز بعد فترة غير ثابتة وغير منتظمة | فاصل زمني غير منتظم | الحوافز والمكافآت التي تعطى للموظفين عند زيادة الإنتاج |
| **النسبة الثابتة** | تقديم التعزيز بعد عدد ثابت ومحدد من الاستجابات | عدد ثابت من الاستجابات والأوامر | إعطاء الطالب (10) علامات بعد حل (10) وظائف |
| **النسبة المتغيرة** | تقديم التعزيز بعد عدد غير محدد أو منتظم من الاستجابات | عدد غير منتظم من الاستجابات أو الأوامر | إعطاء الطالب علامات إضافية وفقاً لعدد غير منتظم من الوظائف التي يقوم بحلها، عمل الرحلات الترفيهية في فترات زمنية مختلفة مكافأة للطلاب |

5- **التعليم بالتقليد والملاحظة والمحاكاة**: وتتركز أهمية هذا المبدأ أن الفرد يتعلم السلوك من خلال الملاحظة والتقليد ، فالطالب يبدأ بتقليد الكبار، والكبار يقلد بعضهم بعضا وعادة يكسب الأفراد سلوكهم من خلال مشاهدة نماذج في البيئة وقيامهم بتقليده، ويتطلب في العملية الإرشادية تغيير السلوك وتعديله إعداد نماذج السلوك السوي على أشرطة تسجيل (كاسيت) أو أشرطة فيديو أو أفلام أو قصص سير هادفة لحياة أشخاص مؤثرين ذوى أهمية كبيرة على الناشئة مثل قصص الصحابة رضوان الله عليهم لكونهم يمثلون قدوة حسنة يمكن الاحتذاء بهم، وكذا قصص العلماء والحكماء من أهل الرأي والفطنة والدراية، وكذلك نماذج من حياتنا المعاصرة فمحاكاة السلوك المرغوب من خلال الملاحظة يعتمد على الانتباه والحفظ واستعادة الحركات والهدف أو الحافز، إذ يجب أن يكون سلوك النموذج أو المثال هدفا يرغب فيه المسترشد رغبة شديدة، فجهد مثل هذا يمثل أهمة كبيرة للمسترشد وذا تأثير قوي عليه، ويمكن استخدام النموذج الاجتماعي في الحالات الفردية والإرشاد والعلاج الجماعي.

6- **التمييز:** ويتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين أي تعزيز الموقف المراد تعليمه أو تعديله.

7- **التعميم:** ويحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على مواقف أخرى مثيراتها شبيهة بالمثير الأول أو تعميم الاستجابة في مواقف أخرى مشابه.

8- الإقصاء: إبعاد الفرد عن المعززات أو الأنشطة المعززة له بوضعه في مكان خال من التعزيز لفترة من الزمن لإزالة السلوك غير المرغوب فيه سيما السلوكات التي تمتاز بالعدوانية والتهور بالضرب وتكسير الأشياء والشتم اللفظي وعصيان الأوامر، فعلى سبيل المثال قيام المعلم بمنع الطالب من مشاركة

زملائه في لعبة كرة القدم بسبب سلوكه العدواني وذلك بوضعه في غرفة منعزلة بالصالة الرياضية لفترة من الزمن.

9- **تكلفة الاستجابة أو الغرامة:** يتمثل هذا الإجراء في فقدان الفرد لبعض المعززات نتيجة لإرتكابه مخالفة ما أو قيامه بسلوك غير مرغوب فيه، ومن الأمثلة على هذا النوع الغرامة التي يدفعها الفرد لقاء عدم تسديد فاتورة الكهرباء أو المياه، الغرامة التي يدفعها السائق عند قطع الإشارة الحمراء، خصم علامات، أو خسران بعض الوقت من الفسحة.

10- **التعليم المبرمج:** هي البرامج التي قدمها سكنر، واستند فيها على مبادئ المدرسة السلوكية في التعليم، حيث يقوم هذا النوع من التعليم على تحديد مادة النشاط التعليمي التعلُّمي المتعلق بالحقائق والمعلومات والتعريفات والمهارات الأساسية، ثم يعمل المعلم على تجزئتها إلى مكوناتها الأساسية، ومن ثم ترتيب هذه الأجزاء في وحدات تعليمية صغيرة تسمى إطارات ترتب بشكل دقيق، ومنظمة بصورة منطقية متسلسلة تبدأ من البسيط فالأقل تعقيدا إلى أن تصل إلى المستوى المعقد فالأكثر تعقيدا، ولا ينتقل الطالب من إطار إلى آخر إلا بعد إتقان الإطار السابق، ويبدأ المعلم في تعليم المتعلمين هذه المكونات واحدة بعد الأخرى، وعلى المعلم ملاحظة كل استجابة تعليمية من المتعلمين ليقوم بتعزيزها وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين بهدف توضيح الصواب والخطأ لهم، وتعديل الأنماط السلوكية التي يشوبها بعض الخطأ، وتغيير الأنماط السلوكية الخاطئة باستخدام إجراءات التعلم الاشراطي المختلفة بغض النظر عن الوسائل التي يستخدمها المعلم في تدريس هذه الأجزاء (الخطيب، 2013).

11- تطبيقات التعلّم الإجرائي من خلال التشكيل الذي يتمثل بإكساب الأفراد أنماط سلوكية ومهارات جديدة لم تكن لديهم في الأصل

باستخدام عملية التقريب المتتابع، إذ يـتم تجزئـة السـلوك أو المهـارة المـراد تشـكيلها إلى أجـزاء صغيرة متسلسلة ومتتابعة تؤدي إلى ذلك السلوك مع استخدام التعزيـز المسـتمر عنـد كـل جـزء يقوم به بشكل صحيح، ثم الانتقال إلى الجزء الآخر وتعزيزه كما في المرة الأولى وهكذا حتى يصل إلى تشـكيل السـلوك، ومـن التطبيقـات الأخـرى تعـديل السـلوك باسـتخدام إجـراءات التعزيـز والعقاب المختلفة، وكذلك من التطبيقات تحفيـز الأفـراد وإثـارة الدافعيـة مـن خـلال اسـتخدام عبـارات الثنـاء والمـدح والتشـجيع وتقـديم المكافـآت المعنويـة والماديـة والرمزيـة والنشـاطية والاجتماعية، إضافة إلى التعليم المبرمج الذي تم عرضه بالتفصيل سابقاً.

# الفصل الثاني

## النظرية الارتباطية لـ "ثورندايك"

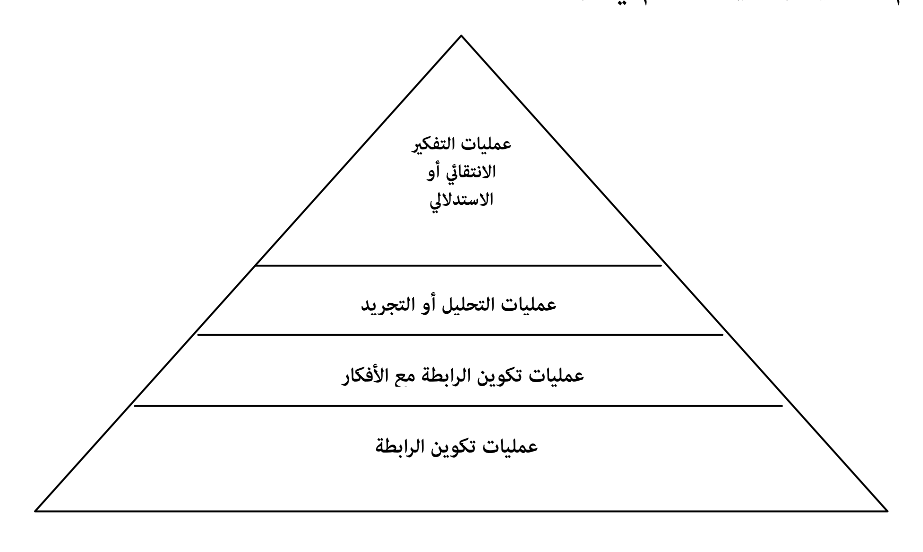
كـان ثورنـدايك Edward Lee Thorndike (1874 – 1949) مـن أوائـل علـماء الـنفس الذين حاولوا تفسير التعلّم بحـدوث ارتباطـات تصـل أو تـربط بـين المثـيرات والاسـتجابات، ويرى أن أكثر أشكال التعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حد سواء، هو التعلم بالمحاولـة و الخطأ حينما يواجه الفرد مواقف مثيرة معينة يتطلب منه الاستجابة لهـا، فإنـه يلجـأ إلى محـاولات سـلوكية معينـة، وبالتـالي فإنـه يحـتفظ بالاسـتجابات المناسـبة ويـتخلى عـن الاستجابات غير المناسبة أو غير المرغوبة، وبهذا فـإنّ الـتعلم بالاختيـار والـربط بـين الوضـع المثير والاستجابة تتقـوى وتتكـرر الاسـتجابة عنـد المواقـف المشـابهة، وقـد وضـع ثورنـدايك نظريته الارتباطية والتي رأى من خلالها بأن عملية التعلم تتأثر وتعتمـد عـلى ثـلاث قـوانين رئيسية هي:

**قانون الاستعداد:** يقصد بالاستعداد حالة التهيؤ أو النزعة إلى تنفيـذ اسـتجابات متعلمة معينة تجاه مواقف مثيرية معينة وقد فسر ثورندايك مبـدأ الاسـتعدادا بدلالـة حالة الوصلات العصبية وقابليتها للتوصل أو عدمه، وهو أول قوانين ثورنـدايك الأوليـة وهو مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعـل الاسـتعداد للقيـام باسـتجابة معينـة (كيفية الهروب من المتاهـة) وفقـا لوضـع محـدد (وضـع معـين كـالحبس في صـندوق المتاهة) مـرتبط بفكـرة الإثابـة والعقـاب، فالاسـتجابة تكـون مشـبعة في الحالـة الأولى (الإثابة) وتكون غـير مشـبعة في الحالـة الثانيـة (العقـاب)، وقـد توصـل إلى أنَّ الـتعلّم وتشكيل الارتباطات يتم وفق مبدأ المحاولـة والخطـأ وهـي بمثابـة تكـوين روابـط بـين مواقف مثيرية واستجابات معينة.

**قانون المران (أو التدريب):** وهو ثاني القوانين ويرى فيه ثورندايك بأن العلاقة الارتباطية بين الوضع (الحبس في الصندوق) والاستجابة (كيفية الهروب) تقوى كلما تتكرر هذه الاستجابة على ذلك الوضع، ومن هذا المنطلق، نجد أن ثورندايك يؤكد على مبدأ التعلّم من خلال الخبرة واللممارسة والتجريب، فالتعلّم من وجهة نظر ثورندايك عبارة عن تغيير آلي في السلوك يترتب عنه التخلي التدريجي عن المحاولات الخاطئة والاحتفاظ فقد بالاستجابات الصحيحة.

**قانون الأثر (التأثير):** ويرى فيه ثورندايك بأن العلاقة الارتباطية بين الوضع والاستجابة تزداد قوتها إذا كانت نتيجة الاستجابة مرضية "ارتباط ذو إشباع" وتضعف قوتها إذا كانت نتيجتها غير مرضية "ارتباط ذو ضيق". وهو يشير إلى نتائج السلوك أو المحاولة التي يقوم بها الفرد حيال المواقف المثيرة التي يواجهها فالمحاولات الناجحة يتم الاحتفاظ بها، في حين أن المحاولات الفاشلة يتم التخلي عنها ويضعف ارتباطها بذلك الموقف (Thorndike,1932).

**قام ثورندايك بتصنيف التعلم في أربعة أنماط:**




**هرم أنماط التعلم عند ثورندايك**

في تنظيمه الهرمي لأنماط التعلم هذه يعتبر ثورندايك المرحلة الأولى: مرحلة تكوين الرابطة (وهو نمط يحدث أيضاً في تعلم الحيوان): مرحلة صفرية فهي أدني الأنماط جميعاً، ولهذا يسميها بالمرحلة الصفرية في التعلّم وهو يضرب مثلاً على هذا بالطريقة التي يتعلم بها طفل عمره عشرة شهور كيف يدق الطبلة، ونمط التعلم الأعلى من تكوين الرابطة هو التعلّم عن طريق الرابطة مع وجود الأفكار ويمكن التمثيل عليه بطفلة عمرها سنتان تفكر في أمها بعد أن تسمع كلمة "أم" أو طفل يردد كلمة "حلوى" وهو ينظر إلى قطعة من الحلوى موضوعة أمامه، والنمط الثالث الأعلى هو التعلم عن طريق التحليل والتجريد وهو ذلك النمط من التعلم الذي يحدث لطالب يدرس الموسيقى مثلاً ويحاول التمييز بين ألوان الأنغام الموسيقية أو الاستجابة لنغم إضافي في صوت من الأصوات، أما التعلم عن طريق التفكير الانتقائي أو الاستدلال فيحدث عندما يتعلم تلميذ المدرسة معنى جملة من الجمل في لغة أجنبية عن طريق استخدام قواعد النحو والصرف ومعاني الكلمات.

**تعتمد قوة الإقتران أو الإرتباط بين المثيرين على عوامل منها:**

1. تسلسل تقديم المثيرات.
2. عدد مرات الاقتران.
3. الفاصل الزمني.
4. شدة المثير.

### إسهامات ثورندايك في مجال نظريات التعلّم:

- إدخال طرق علمية في دراسة التعلّم تقوم على المشاهدة والتجريب والتحليل الإحصائي والممارسة الفعلية وربط خبرات التعليم بالحياة العملية.

- تطوير أفكار نظريات التعزيز من خلال صياغة قانون الأثر.
- إسهامات حقل علم النفس في مجال التربية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- توفير فرص أسلوب الاكتشاف من خلال المواقف الإشكالية أو المثيرات من خلال توفير مصادر التعلّم وتوجيه الطلاب إليها بحيث يتم التوصل إلى المعلومات والحقائق المفاهيم والنظريات بأنفسهم.
- تأكيد فكرة أنّ السلوك ليس مجرد رد فعل تلقائي بل محكوم بنتائجه أو بوظيفة معينة.
- تفسير الأنماط السلوكية وكيفية التعامل مع الانفعالات.
- انتقال أثر التدريب من موقف سابق إلى موقف جديد على أساس وجود عناصر متماثلة بين الموقفين، حيث كلما إزداد التماثل بين الموقفين زاد انتقال أثر التدريب، وكلما قل التماثل بينهما ضعف انتقال أثر التدريب مثال: إنّ تعلُّم العزف على آلة موسيقية يسهل عملية تعلّم العزف على آلة موسيقية أخرى بمقدار ما في الآلتين من عناصر متماثلة أو مشابهة لها أو قريبة الشبه بها.
- إثابة التعلّم حيث جاء ثورندايك بقانون الأثر الذي بدأه بالتأكيد على أن الثواب والعقاب لهما نفس الأثر في عملية التعلّم، ثم أثبت من خلال تجاربه اللاحقة أنّ الثواب أفضل من العقاب في دوام الاحتفاظ وله أثر حسن على انتقال أثر التدريب إذا تمّ إتقان العمل.
- تنمية المهارات الحركية والعادات الاجتماعية والأعمال الفنية كالتمثيل والدراما والرقص الإيقاعي من خلال إتاحة فرص الممارسة والمران.

# الفصل الثالث

# المفاهيم والمبادئ الأساسية في نظرية جثري

# حول مفهوم التعلّم

**أولاً: النضج:** يرى جثري أن النضج الحسي والعصبي والعضلي ضروري لتعلّم الأفراد العديد من الأنماط السلوكية، وتحديداً الجهاز العصبي الذي يُعدُّ المحدد الرئيسي لتعلّم الكثير من الاستجابات.

**ثانياً: الاقتران:** يقترن التعلّم هنا بالرابطة الزمنية أي التزامن بين حدوث استجابة ما ومثير معين، فالتعلم هو بمثابة تشكيل علاقات ارتباطية بين مثيرات واستجابات.

**ثالثاً: التعلم:** هو برأي جثري تغير شبه ثابت في السلوك، والتعلم الحقيقي هو الذي يحدث لدى الفرد عندما يمتلك القدرة على تنفيذ سلوكات جديدة مغايرة لسلوكات أخرى ارتبطت في موقف ما، فقد يكون التغير نحو الأفضل أو نحو الأسوأ.

**رابعاً: المثير:** وهو جميع التغيرات البيئية التي يمكن للحواس التأثر بها بحيث تحدث تغيراً جسمياً كاستجابة لها في سلسلة من الأفعال الحركية.

**خامساً: الاحتفاظ بالمثير:** وهو ينشأ بفعل الدافية التي تمثل مجموعة من المثيرات الداخلية التي تبقى نشطة ومستمرة حتى يتم أداء الاستجابة المطلوبة، والاحتفاظ بالمثير يرتبط بالدافع الداخلي التي تدفع إلى تنفيذ بعض الاستجابات أو الحركات، ومجموعة المثيرات الأخرى التي تنتج عن هذه الحركات للوصول إلى تنفيذ الهدف بصورة كاملة ومناسبة لتلك المثيرات.

**سادساً:المثيرات الناجمة عن الحركة:** كل حركة في السلسلة الحركية المركبة أو المعُقّدة هي بمثابة مثير للحركة اللاحقة وهي منبه للمثيرات الخارجية، وهكذا إلى أن يتم تنفيذ الأداء والمهمات المطلوبة.

**سابعاً: الكف:** يفسر جثري الكف من خلال عمل النظام العصبي المركزي، أي أنَّ الوصلات العصبية المرتبطة باستجابة معينة يكف عملها من خلال إثارة وصلات عصبية أخرى ترتبط باستجابة مغايرة، ويرى جثري أنّ ردات الفعل أو الاستجابات الانفعالية أو العضلية يمكن كفها من خلال توليد أنشطة أو أفعال أخرى مغايرة لها أو معاكسة لها.

**ثامناً: الكف الارتباطي:** يقابل هذا المفهوم مبدأ الإنطفاء أو المحو عند بافلوف أو سكنر، إذ يرى جثري أن الإنطفاء في الارتباط يحدث نتيجة تشكيل ارتباط جديد محل استجابة سابقة في ذلك الارتباط وليس عملية تراجع تدريجي في الارتباطات بسبب غياب التعزيز أو عدم الاقتران بالمثير غير الشرطي، وبذلك نجد أنّ جثري قد قدم الكف الارتباطي بطرق مغايرة لما قدمه كل من بافلوف وسكنر.

**تاسعاً: المكافأة والتعزيز والعقاب:** هي شكل من أشكال التغير في المثير الذي يحدث في نهاية السلسلة السلوكية من خلال إشارات تدل على حدوث الاستجابة في السلسلة السلوكية التي يؤديها الفرد للانتقال إلى موقف آخر خلال تنفيذ الفعل، والعقاب لا يؤدي إلى إضعاف أو قمع الارتباطات، وإنما يعمل على توليد فعل أو سلوك جديد مغاير للفعل السلوكي الذي تمت معاقبته.

**إسهامات نظرية جثري في العملية التعليمية:**

- التركيز في نظريته على الأمثلة التطبيقية.

- التركيز على مبدأ الارتباط، حيث قدم نصائح عملية للأمهات والمربين والمعلمين والمعالجين الاكلينيكيين حول أساليب التربية السليمة.

- اهتم في مجال محو السلوكات غير المرغوبة من خلال استخدام الكف الارتباطي، وأسلوب الإجهاد الذي يقوم على دفع الفرد لأداء استجابات غير مرغوبة، مما ينتج عنه حالة من الملل والتعب والضجر والإشباع، والعلاج الانفجاري لعلاج الاضطرابات الانفعالية وذلك بتعريض الفرد بصورة عنيفة إلى المثيرات التي تثير الانفعال لديه للوصول إلى حالة التعود، إضافة إلى توظيف إزالة فرط الحساسية التدريجي بصورة منظمة لحالات القلق والخوف.

# الفصل الرابع

# نظرية الحافز أو الدافع لـ "كلارك هل"

لقد اعتمد (كلارك هل) منهجية طريقة الفرضية القياسية أو الاستنباطية، وفيها يستخدم المنطق والقياس الرياضي في دراسة الظواهر السلوكية مستفيداً في ذلك من اهتماماته الأولى في مجال الهندسة، وقد اتبع أسلوب معاكس تمثل في تقديم المفاهيم والمبادئ أولاً ثم اتبعها بمسلمات وفرضيات، وقد أطلق على هذه الطريقة اسم طريقة المتغيرات المتداخلة وهي بمثابة عملية عضوية مستنتجة تتوسط بين المثير والاستجابة وتعمل على زيادة التحرك لدى الكائن الحي.

**ما هي أبرز الافتراضات الرئيسية في نظرية (هل) حول التعلّم؟.**

1. **إنطواء التعلّم على تشكيل عادات:** يقوم التعلّم عند (هل) على أساس اقتران المثير والاستجابة بوجود التعزيز أو المكافأة، وهذا الاقتران يزداد قوة على نحو تدريجي بعدد مرات التعزيز أو التدعيم، والعادة هي رابطة مستقرة نسبياً بين مثير واستجابة، وإنّ قوة العادة هي دالة على عدد مرات التعزيز على افتراض ثبات عوامل أخرى، والعادات عند الكائن الحي تتشكل لوجود الحالات الفسيولوجية التي يتولد عنها الدافع في حالة الحرمان، وبذلك يمكن مساعدة الكائن الحي وتمكينه من التكيف مع الظروف البيئية المتغيّرة والمتجددة (دالة نمو موجبة لأثر حجم التعزيز).

2. **التأخير في إجراءات التعزيز يضعف قوة العادة:** إنَّ الاستجابات لدى الفرد تضعف بإزدياد الفاصل الزمني بين تنفيذ هذه الاستجابات والمعزز الذي يتبعها، وأنّ قوة العادة تتأثر بوجود مثيرات تعزيزية ثانوية أخرى لا ترتبط بالعادة أثناء فترة تأخير تقديم التعزيز في الوقت المناسب (دالة نمو سالبة لتأخير التعزيز بعد تنفيذ الاستجابة).

3. **زيادة الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي يضعف قوة العادة:** فقد أطلق على هذا الانحراف الزمني اسم اللاتزامن بين المثير والاستجابة، والتزامن الأمثل يجب أن لا يتجاوز(1/2 ثانية)، ويرى هل أن قوة العادة في حالة الأشراط الكلاسيكي تتناقص بسبب وجود فاصل زمني بين ظهور المثير الشرطي وغير الشرطي (دالة نمو سالبة لدرجة اللاتزامن بين المثير الشرطي وغير الشرطي والاستجابة).

4. **انعكاس أثر حجم التعزيز في دافعية الباعث:** إنَّ مقدار التعزيز يؤثر في مستوى الباعث وليس في قوة العادة، ويشير الباعث إلى أثر المثير الحافز الذي يقدم من أجل القيام باستجابة ما مثل زيادة أجرة العمال على كل قطعة إضافية ينتجها، فهذا يساعد على زيادة شدة الباعث لدية لزيادة الإنتاج، مما يتسبب معه أيضاً في زيادة قوة العادة.

5. **عدد مرات التعزيز يقوي العادة على نحو متناقص:** أثر التعزيز في قوة العادة يتناقص أو يقل على نحو تدريجي مع عدد مرات التعزيز، بحيث أن مرات التعزيز الأولي تسهم على نحو أكبر في قوة العادة مع مقارنة عدد المرات المتتالية.

6. **آثار التعزيز تتمثل في خفض الحافز أو الباعث:** أن التعزيز يرتبط بخفض الحاجات البيولوجية عند الإنسان والحيوان، وقد يكون ذلك مناسباً في حالة المثيرات الطبيعية التي ترتبط بحاجات معينة مثل الطعام لخفض حاجة الجوع، والماء لخفض حاجة العطش أو الإصابة بضربة الشمس.

7. **المثيرات المحايدة تصبح مثيرات تعزيزية من خلال الأشراط الكلاسيكي:**

يرى (هل) أنه بإمكان المثيرات المحايدة أن تصبح مثيرات تعزيزية ثانوية من خلال اقترانها بالمثيرات التعزيزية الأولية كالنوم، والدفء، والطعام،

والشراب والحاجات البيولوجية الأخرى التي لها قدرة على خفض الحافز أو الباعث.

8. **إمكانية تعميم العادات إلى مثيرات جديدة غير تلك المتضمنة في الأشراط الأصلي:** لقد افترض (هل) وجود ثلاثة أنواع من التعميم وهي: تعميم المثير أي الاستجابة آلي ارتبطت بمثير معين أثناء عمليات الأشراط يمكن تعميمها في مواقف أخرى تتماثل مع ذلك المثير، تعميم الاستجابة وهي أن المثير الذي ارتبط باستجابة معززة أثناء عمليات الأشراط يمكن أن يرتبط بمجموعات استجابات أخرى، غير تلك الاستجابات المتضمنة بعملية التعزيز، تعميم المثير والاستجابة ويعني ارتباط مثيرات غير متضمنة بعملية الأشراط أو التعزيز الأصلي باستجابات غير متضمنة في التعزيز، ولكنها تقع ضمن منطقة متعلقة به.

9. **تنشط السلوكات المتعددة بفعل الدوافع:** ترتبط الدوافع بحالة بيولوجية محددة تترافق بتغيرات فسيولوجية معينة وتتطلب خفضاً من نوع خاص، فعلى سبيل المثال الإصابة بضربة الشمس ترتبط بنقص كمية من السوائل أو نقص في نسبة السكر في الدم بسبب الحرمان من تناول الماء لفترة ما، وبذلك فإن خفض مثل هذه الحاجة يتطلب تناول السوائل، والحوافز تعمل على خفض دافع معين (كالعطش مثلاً) قد لا تنفع الحوافز لخفض دافع آخر مثل الجوع.

**ما هي أبرز المفاهيم والمبادئ الرئيسية في نظرية (هل) حول التعلّم؟.**

1. **العادة:** تكوين إقتران بين مثير واستجابة ما بوجود التعزيز والمكافأة.

2. **الدافع والحافز:** يشير مفهوم الدافع إلى الحاجات البيولوجية الأولية لدى الكائن الحي وتشمل الحوافز الرئيسية مثل الجوع والعطش والحفاظ على درجة الجسم والتنفس والتخلص من الفضلات والنوم والراحة والنشاط والرعاية وهذه الدوافع هي المحركات الأساسية للتعلّم والسلوك.

3. **الحوافز الثانوية:** مجموعة من المثيرات المحايدة بالأصل التي يتزامن وجودها أو حدوثها مع الحوافز الأولية بحيث يكون في اقترانها قدرة على توليد السلوك الذي تحدثه الحوافز الأولية، مثل تزامن حدوث مثير مع دافع العطش.

4. **الباعث:** الأشياء الخارجية التي ترتبط بإشباع الدوافع أو الحوافز، فهي بمثابة المعززات أو المكافآت المختلفة التي ترتبط بالدوافع مثل الراحة والنوم والطمأنينة والشراب والطعام والأمن والدفء الحب والسلامة وغيرها، أما في نظرية هل فيشير الباعث إلى كمية التعزيز أو التدعيم الذي يتم الحصول عليه، وهي بالتالي تؤثر في مستوى الدافعية للأداء والسلوك من خلال تغيير مستوى الدافعية لدى الكائن الحي (Beck, 2000).

5. **شدة المثير:** مجموعة من المثيرات القوية في الموقف الأشراطي تعمل على استثارة الاستجابات القوية.

6. جهد الاستجابة: الموقف أو المواقف الأدائية النهائية التي يظهرها الكائن الحي في موقف أو مواقف معينة، ويعبر عنه وفق المعادلة التالية: جهد الاستجابة = قوة العادة * الحافز * الباعث * شدة المثير.

7. **قوة العادة المعممة:** الاستجابة التي ارتبطت بمثيرات معينة في الأشراط الأصلي يمكن لها أن ترتبط بمثيرات أخرى لم تكن متضمنة في ذلك الأشراط.

8. **الكف الإستجابي والكف الشرطي:** الكف الإستجابي مفهوم يشير إلى حالة حفز سلبية بالكائن الحي إلى حالة عدم الاستجابة أو التوقف عن الاستجابة وهو يرتبط بحالة الإعياء والتعب، أما الكف الشرطي فيحدث نتيجة الفشل في الاستجابة التي تعزز وتصبح عادة متعلمة تمتاز بالثبات والديمومة، وفي اتحاد الكفين (الشرطي و الإستجابي) معاً ينتج عنه ما يسمى بجهد الكف المجمع للعادة.

9. **التذبذب السلوكي:** يحدث التذبذب السلوكي عندما تتغير سعة الاستجابة وكمونها واحتمال ظهورها من محاولة إلى أخرى، من حيث قوتها في محاولة وضعفها في محاولة أخرى، أو قد تحدث في محاولة ولا تحدث في اللاحقة؛ وهناك التعزيز الأولي والتعزيز الثانوي والتعلّم التمييزي التي تمّ الإشارة إليها سابقاً.

**أهمية نظرية (هل) من الناحية التربوية:**

- تصنّف من النظريات الوظيفية التي تؤكد الآلية التي تمكن الفرد من البقاء والاستمرار.
- من النظريات السلوكية التي تؤكد مبدأ الارتباط بين المثير والاستجابة ومثير تعزيزي.
- تقوم على الدوافع والدافعية أكثر من كونها نظرية ارتباطية.
- ربط المسلمات معاً على نحو يؤدي إلى معادلات وصيغ رياضية يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك وفقاً لعدد مرات التعزيز المتتابعة.
- تحديد قيم مدخلات الأشراط الأصلية وهي قوة العادة والحافز والباعث وشدة المثير.

# الفصل الخامس

# نظرية تكوين عقل الطفل

# أو النظرية المعرفية العقلية لـ " جان بياجيه"

تنسب هذه النظرية إلى العالم السويسري جان بياجيه (1896-1980) إذ ينظر بياجيه إلى اللعب بأنه الوسيط الذي تتم من خلاله النماء العقلي أو المعرفي أو الأخلاقي أو القيمي في الأطفال، وإنَّ نظريته في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء ويعتقد بياجه أن وجود عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي وأبسط مثل للتمثل هو الأكل فالطعام بعد ابتلاعه يصبح جزءاً من الكائن الحي بينما تعني المطابقة توافق الكائن الحي مع العالم الخارجي كتغيير خطا لسير مثلاً لتجنب عقبة من العقبات أو انقباض أعصاب العين في الضوء الباهر فالعمليتان متكاملتان إذ تتمم الواحدة الأخرى كما يستعمل بياجيه عبارتي التمثل والمطابقة في معنى أعم لينطبقا على العمليات العقلية فالمطابقة تعديل يقوم به الكائن الحي إزاء العالم الخارجي لتمثل المعلومات كما يرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر والنشط بين التمثل والمطابقة ويحدث التكيف الذكي عندما تتعادل العمليتان أو تكونان في حالة توازن وعندما لا يحدث هذا التوازن بين العمليتين فإن المطابقة مع الغاية قد تكون لها الغلبة على التمثل وهذا يؤدي إلى نشوء المحاكاة وقد تكون الغلبة على التعاقب للتمثل الذي يوائم بين الانطباع والتجربة السابقة ويطابق بينها وبين حاجات الفرد وهذا هو اللعب فاللعب والتمثل جزء مكمل لنمو الذكاء ويسيران في المراحل نفسها، ويمكن تلخيص ما سبق وفق رؤية بياجيه أن اللعب ينطوي على خاصية فطرية، هي قدرته على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، وأن الإنسان يحقق التكيف مع البيئة عن طريق عمليتين هما:

1- التمثل والتلاؤم: فعن طريق التمثل يقوم بإدخال التغيرات الثقافية التي تحدث في البيئة الخارجية إلى البنى العقلية والوجدانية، ويكملها مع خبراته السابقة، وعن طريق المواءمة يقوم بإجراء سلسلة من التحولات على مكوناته الداخلية من أجل أن يتلاءم مع الخارج ويتكيف معه، فإن حصل التوازن بين التمثل والمواءمة، حصل تكيف ذكي، وإن تغلبت عملية المواءمة على عملية التمثل، حصل ما يسمى بالتقليد أو المحاكاة .

2- إن عملية التطابق بين التمثل والمواءمة وحاجات الفرد النمائية هي ما يسمى عند بياجيه باللعب، حيث يرى أن اللعب هو تمثيل خالص يحول حاصل المعرفة إلى ما يتناسب مع مطالب الفرد للنمو، ولهذا فإن اللعب عملية متكاملة مع النمو المعرفي لدى الطفل. ويميز بياجيه أربع فترات كبرى في النمو العقلي:

– المرحلة الحس حركية (0-2): يبدأ الطفل في هذه المرحلة بانطباعات غير متناسقة عن طريق حواسه المختلفة وذلك لعدم قدرته على تمييز هذه الانطباعات من استجاباته المنعكسة لها ويحصل التناسق الحركي والتوافق تدريجياً في هذه المرحلة حيث تصبح هذه الأمور ضرورية لإدراك الأشياء ومعالجتها يدوياً في المكان والزمان.

– مرحلة ما قبل العمليات (2-7): وهي المرحلة التشخيصية التي تنمو فيها حصيلة الطفل الرمزية والحدسية واللفظية فيصبح قادراً على تصور الأشياء في غيابها ويرمز إلى عالم الأشياء بكامله مع ما بينها من علاقات وهذا يتم من خلال وجهة نظره الخاصة ولا يستطيع الطفل في هذه المرحلة تجميع الأشياء وفق خصائصها المشتركة بل يصنفها تصنيفاً توفيقياً إذ استرعى انتباهه شيء ما مشترك بين مجموعة أشياء، وتظهر الوظائف الرمزية والأحيائية والإصطناعية، أما من (4-7) يظهر التفكير الحدْسي وهي مرحلة وسيطة بين التفكير ما قبل المفاهيمي

والتفكير الإجرائي (العمليات المادية) وفيه يستخدم الأطفال إنطباعاتهم الحسية بدرجة أكبر من استخدامهم للمنطق، وتفكيرهم تحولي غير مترابط ومتماسك، ولا يستطيعون القيام بعمليات ذهنية حقيقية بل يعتمدون على الخيال رغم أنهم يتعاملون مع أشياء واقعية، والطفل الحدْسي يفشل في مهام الاحتفاظ، لأنهم يركزون على بعد واحد ويهملون الأبعاد الأخرى، وعدم قدرتهم على ممارسة العمليات الإنعكاسية في التفكير.

– مرحلة العمليات المادية (7-11): يصبح الطفل قادراً على إعادة النظر في العمليات عقلياً ومنطقياً بالنسبة للحالات المادية فقط ومع تقدم النمو يتوزع الانتباه وتصبح العمليات القابلة لإعادة النظر ممكنة عقلياً في بادئ الأمر ثم تنسق مع بعضها حتى ينظر إلى العلاقة المعينة كحالة عامة لكل فئة، وتظهر لديه المنطقية المطبقة على المشكلات المادية الحسية؛ أي أنَّ الحقيقة مرتبطة بالأشياء المادية، تحديد الأشياء حسب خصائصها القابلة للانعكاس، ولديهم القدرة على الاحتفاظ والتعويض والتبرير المادي، والعكسية إي عودة الأشياء الجديدة إلى أصلها من دون زيادة أو نقصان، وفي نهاية السنة السابعة ينحسر التمركز حول الذات.

– مرحلة العمليات المجردة أو الشكلية (11- فما فوق): مرحلة المراهقة - تصبح العمليات العقلية عمليات مجردة تجريداً تاماً من الحالات المحسوسة جميعها وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنمو مدارك الطفل بالتجربة من خلال التفاعل والتوازن بين مناشط التمثل والمطابقة لأن التجربة وحدها لا تكفي وترجع الحدود الفطرية في النمو لكل مرحلة إلى نضج الجهاز العصبي المركزي من جهة وإلى خبرة الفرد عن البيئة المحيطة به من جهة أخرى، حيث يستطيع حل مشاكل افتراضية ونظرية، واستخدام إستقراء مركب أو معقد، وتصبح لديه

القدرة على التعامل مع الاحتمالات وضبط المتغيرات في قضية أو مشكلة ما، ويقوم على اختبار فرضيات متقدمة باستخدام التفكير العلمي.

**مما تقدم نستخلص أن نظرية بياجيه تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسة:**

- إن النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره ولكن التجربة لا يمكن أن تغيره وحدها.
- إن هذا التسلسل لا يكون مستمراً بل يتألف من مراحل يجب أن تتم كل مرحلة منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية التالية.
- إن هذا التسلسل في النمو العقلي يمكن تفسيره اعتماداً على نوع العمليات المنطقية التي يشتمل عليها.

**وترجع نظرية بياجيه النمو العقلي للطفل إلى أربعة عوامل هي:**

1. نضج الجهاز العصبي والغدي، فالنضج يلعب دوراً أساسياً خلال عملية النمو العقلي.
2. التدريب والممارسة والتمرين له دور كبير في اكتساب المعرفة والخبرات المكتسبة خلال التعامل مع الأشياء والتجارب والأحداث.
3. التفاعل الاجتماعي هو جوهر عملية التطبيع الاجتماعي.
4. التعادلية أو التوازن بين النضج والتدريب والتفاعل الاجتماعي.

**مخطط عملية التوازن المعرفي التي تحدث لدى الأفراد عند بياجيه:**

1. **التوازن:** نزعة فطرية تولد مع الأفراد بحيث تمكنهم من تحقيق التغيرات في البنى المعرفية لديهم من خلال تحقيق نوع من التوازن بين المعرفة السابقة والجديدة، والتوازن يعتمد على قدرتين رئيسيتين هما: التنظيم والتكيف.

2. **التنظيم:** قدرة فطرية تمكن الأفراد من تنظيم الخبرات في بنى معرفية، وهو ينطوي على عمليات الجمع والترتيب وتشكيل الأفكار لتصبح نظاماً متكاملاً.

3. **التكيف:** نزعة الفرد للتفاعل مع البيئة، ويرى بياجيه أن الأفراد يسعون إلى تحقيق التكيف من خلال عمليتين هما: التمثل والمواءمة أو التلاؤم.

4. **التمثل:** تعديل الخبرة كي تنسجم مع البنية المعرفية، وتشير إلى عملية تشويه أو تغيير الخبرات الخارجية لكي تنسجم مع البني المعرفية الموجودة لدى الأفراد.

5. **التلاؤم:** تغيير أو تعديل البنى المعرفية لتتلائم مع الخبرات الخارجية، أو إضافة بنى معرفية جديدة لتنسجم مع الخبرة.

**يحدد بياجيه عدداً من العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي لدى الأفراد وهي:**

1. النضج
2. التفاعل مع البيئة المادية
3. التفاعل مع البيئة الاجتماعية
4. التوازن

## مراجع الوحدة السابعة

**المراجع باللغة العربية:**


- الرواضية، صالح وآخرون (2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**. ط1. عمان: دار زمزم ناشرون وموزعون.
- الريماوي، محمد وآخرون (2008). **علم النفس العام**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2010). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزيود، نادر وآخرون (1993). **التعلّم والتعليم الصفي**. ط3. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- علاونه، شفيق فلاح (2009). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكريمين، رائد (2015). **سيكولوجية اللعب ودلالالتها التربوية بين النظرية والتطبيق**. ط1. عمان دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

## قائمة المحتويات